3033-5868

16+

BULLETIN OF ART AND EDUCATION

БЮЛЛЕТЕНЬ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

https://www.art-bulletin.ru

e-mail: artbulletin@mail.ru

Электронный научно-методический журнал

«BULLETIN OF ART AND EDUCATION»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ и в Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ — Белый список)

Редакционный совет / EditorialBoard:

Корноухов Михаил Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, главный редактор

Mikhail Dmitrievich Kornoukhov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A.S. Pushkin Leningrad State University, Editor-in-Chief

Потапов Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, учредитель и издатель журнала «BULLETIN OF ART AND EDUCATION», заместитель главного редактора

Dmitry Aleksandrovich Potapov, PhD in Education, associate professor, founder and publisher of the BULLETIN OF ART AND EDUCATION magazine, Deputy Editor-in-Chief

Бочкарева Екатерина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, заместитель ответственного секретаря постоянно действующей приемной комиссии Московского государственного института культуры, заместитель главного редактора

Ekaterina Dmitrievna Bochkareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Executive Secretary of the Permanent Admissions Committee of the Moscow State Institute of Culture, Deputy Editor-in-Chief

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Vladimir Vasilievich Afanasyev, Doctor of Education, Professor, Professor of the Moscow City University

Горбунова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Irina Borisovna Gorbunova, Doctor of Education, professor, Chief Researcher of Herzen State Pedagogical University of Russia

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Moscow City Pedagogical University

Жаркова Алена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, Московскиого государственного института культуры

Alyona Anatolyevna Zharkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Moscow State Institute of Culture

Комарницкая Ольга Виссарионовна, доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского

Olga Vissarionovna Komarnitskaya, Doctor of Art, Professor of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Ph.D., Professor, Vice-Rector for scientific work of the Schnittke Moscow State Institute of Music

Красильников Игорь Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института содержания и методов обучения

Igor Mikhailovich Krasilnikov, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Content and Teaching Methods

Ломов Станислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования, заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета

Stanislav Petrovich Lomov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full member of the Russian Academy of Science, Head of the Chair of Moscow Pedagogical State University

Майковская Лариса Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования факультета музыкального искусства Московского государственного института культуры

Larisa Stanislavovna Maykovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, the Faculty of Music Art, the Moscow State Institute of Culture

Мозгот Светлана Анатольевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена

Svetlana Anatolievna Mozgot, Doctor of Art Criticism, Professor of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Herzen State Pedagogical University of Russia

Рощин Сергей Павлович, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Sergei Pavlovich Roshchin, Doctor of Education, Professor of the Moscow City University

Портнова Татьяна Васильевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры искусствоведения Института искусств Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина

Tatiana Vasilevna Portnova, Doctor of Arts, Professor of Department of Art Studies Russian State University A.N. Kosygin

Скоробогачева Екатерина Александровна, доктор искусствоведения, профессор кафедры всеобщей истории искусств Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова

Ekaterina Aleksandrovna Skorobogacheva, Doctor of Art, Vice-rector for scientific work, Professor of the Department of General art history of the «Russian Academy of painting, sculpture and architecture of Ilya Glazunov»

Уколова Любовь Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента музыкального искусства Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета

Lyubov Ivanovna Ukolova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of the Department of Musical Art at the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Элькан Ольга Борисовна, доктор искусствоведения, профессор кафедры общественных дисциплин и истории искусств Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии имени А. Л. Штиглица

Olga Borisovna Elkan, Doctor of Art Criticism, Professor of the Social studies and History of art department of the Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design

Юдин Алексей Петрович, доктор педагогических наук, профессор института изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Alexey Petrovich Yudin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University

Учредитель: ПОТАПОВ Д.А.
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 04.04.2018
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 - 72623
Издательство:
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва,
Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: https://www.art-bulletin.ru
Электронная почта: artbulletin@mail.ru
Номер подписан 18.07.2026

Founder: POTAPOV D.A.
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 04.04.2018
Certificate number ЭЛ № ФС 77 - 72623
Publishing house:
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: https://www.art-bulletin.ru
E-mail: artbulletin@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Яковлев Артем Александрович

ТРАНСФОРМАЦИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ЖИВОПИСНОГО ПЛАКАТА К ГРАФИЧЕСКОМУ СИМВОЛИЗМУ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ МЕХАНИЗМА КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАКАТНЫХ РАБОТ ХУДОЖНИКОВ САВОСТЮКА О.М И УСПЕНСКОГО Б.А. В 50-60-Е ГОДЫ XX ВЕКА) 8

Красникова Анастасия Сергеевна, Засимова Евгения Осиповна

НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ: МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРЕТВОРЕНИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ 21

Тян Георгий Владиславович

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВЫХ ЛАНДШАФТОВ: ВРЕМЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ И ТВОРЧЕСТВЕ 28

Ван Нин, Мельникова Людмила Алексеевна

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СТЕПНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТРАДИЦИОННЫХ ОРНАМЕНТОВ МОНГОЛОВ ОРДОСА, АВРМ КНР) 37

Люй Хуне

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СВОБОДНОГО СТИЛЯ И РАЗВИТИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОЛИФОНИИ В ПОЗДНЕКЛАССИЧЕСКИЙ И РОМАНТИЧЕСКИЙ ПЕРИОДЫ 44

Чжан Эньцзэ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ И ВИЗУАЛЬНОГО РЯДА В СТРУКТУРЕ ПОЛНОМЕТРАЖНЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ «СМЕШАРИКИ» 51

Пэй Яци

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В КИТАЙСКОЙ ОПЕРЕ ПЕРИОДА 1980-2020 ГОДОВ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ 61

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Хэ Тяньши

ИНТОНАЦИОННАЯ ДРАМАТУРГИЯ МОТИВА СТРАННИЧЕСТВА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ: ОТ СЮИТЫ Э. ГРИГА К БАЛЕТУ А. ШНИТКЕ 69

Ли Юаньюань

СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА КОНЦЕРТА ДЛЯ ГУЧЖЭНА "СТРАННИК" ВЭЙ ЦЗЮНЯ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ 79

Жэнь Пэйюань

«СИМФОНИЧЕСКИЕ ТАНЦЫ» С.В. РАХМАНИНОВА В АВТОРСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ВЕРСИИ: К ПРОБЛЕМЕ ПЕРВИЧНОСТИ ЗАМЫСЛА 87

Линь Пэйсюань

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ПРИРОДЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА: К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПЕРНЫХ ЧЕРТ *95*

Люй Синхань

ПАТРИОТИЗМ КАК АКТ КУЛЬТУРНОЙ РЕСТАВРАЦИИ В МУЗЫКЕ Ю. ШАПОРИНА *102*

Цзян Цзяюэ

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ БАЛЕТА Г.О. КОРЧМАРА «ГОРЕ ФЕДОРЕ» *108*

Чжан Хуэйшань

«ПЯТЬ ОЩУЩЕНИЙ ТАНГО» ДЛЯ БАНДОНЕОНА И СТРУННОГО КВАРТЕТА А. ПЬЯЦЦОЛЛЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЧЕРТ СТИЛЯ КОМПОЗИТОРА *115*

Сяо Яо

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ «РОМАНСА МИССИС РЕБУС» ГЕОРГИЯ ФИРТИЧА ИЗ МЮЗИКЛА «АВАНТЮРИСТЫ» *123*

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Калицкий Виталий Валерьевич

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С МУЗЫКАНТАМИ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТАМИ *129*

Мамбетова Айше Серверовна

ОСОБЕННОСТИ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У ДЕТЕЙ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ *135*

Баранова Анастасия Александровна

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССЕ СКРИПКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА *144*

Феклин Артем Владимирович

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КУКОЛ КАК ФАКТОР САМОПОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ *151*

Склярова Татьяна Владимировна, Чжоу Шенкай

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО *159*

Сунь Минчжэнь

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА *168*

Ван Хаосян

ПРЕДШЕСТВУЮЩИЙ СЛУХОВОЙ ОПЫТ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО СЛУХА *174*

Чэн Лянцзюнь, Чжао Цзэсюань

РОЛЬ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ ПЕВЦОВ 181

Су Шицзе

ДИПЛОМНЫЙ ВОКАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ КИТАЯ 187

Сунь Лэймэн

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР 195

Кан Сяньвэй

СЦЕНИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ ПИАНИСТА И ИХ ВИЗУАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ПИАНИЗМЕ 202

Чжан Даньдань

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ 209

Фан Шэньчэн

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ РОССИЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ «ВТОРОГО АВАНГАРДА»: ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 216

Вэнь Мэйцзы

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОПРАНО В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ОПЕРНОЙ ПАРТИЕЙ 224

Чжан Фанюй

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ КНР 230

У Ивэнь

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНСАМБЛЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 237

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Шлыкова Ирина Вячеславовна, Назаренко Татьяна Алексеевна

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ 246

Малащенко Валерий Олегович, Антонова Марина Александровна, Вязников Алексей Владимирович, Малащенко Ирина Юрьевна

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГИБРИДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 253

Попов Степан Александрович

ПЛАТФОРМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА: ЦИФРОВЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К ТРЕБОВАНИЯМ СОВРЕМЕННОЙ ИНДУСТРИИ 260

Малащенко Валерий Олегович, Кудринская Ирина Владимировна, Антонова Марина Александровна

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ЗВУКОЗАПИСИ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 271

Ткаченко Антон Александрович

ШКОЛА КАК ЛАБОРАТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 279

Прокина Юлия Владимировна

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»: ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩЕГОСЯ И ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ 288

Пахтусова Анастасия Андреевна

ПРИНЦИПЫ АНДРАГОГИКИ В РАБОТЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ВОКАЛИСТАМИ-ЛЮБИТЕЛЯМИ ВЗРОСЛОГО И ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА 296

Понькина Антонина Михайловна

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ 303

Сидоров Дмитрий Сергеевич, Калимуллин Адель Маратович

ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ БИБЛИОТЕК В ФОРМИРОВАНИИ БОЕВОГО ДУХА БОЙЦОВ, ВЫПОЛНЯЮЩИХ ЗАДАЧИ ПО ПРЕДНАЗНАЧЕНИЮ В ЗОНАХ ВОЕННЫХ КОНФЛИКТОВ 311

Валеева Рушания Дамировна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТСКИХ УСЛУГ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 317

Куванова Ильнара Хамитовна

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 334

Чжао Ицао

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 341

Тань Юань, Харичева Дина Владимировна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КНР НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ТУЦЗЯ *350*

Чан Жолин

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ *357*

Сюй Цижуй

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СЦЕНИЧЕСКОГО ИМИДЖА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ *365*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Яковлев Артем Александрович
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова при Российской академии художеств»
e-mail: asasin.tut@yandex.ru

Yakovlev Artem A.
graduate student
Surikov Moscow State Academic Art Institute at the Russian Academy of Arts

ТРАНСФОРМАЦИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ЖИВОПИСНОГО ПЛАКАТА К ГРАФИЧЕСКОМУ СИМВОЛИЗМУ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ МЕХАНИЗМА КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАКАТНЫХ РАБОТ ХУДОЖНИКОВ САВОСТЮКА О.М И УСПЕНСКОГО Б.А. В 50-60-Е ГОДЫ XX ВЕКА)

Аннотация. В статье рассматривается трансформация художественно-стилистических приемов советского плакатного искусства 1950–1960-х годов на примере произведений О.М. Савостюка и Б.А. Успенского. Предметом исследования выступает переход от живописно-реалистической манеры плаката, связанной с традицией социалистического реализма, к более лаконичному языку графического символизма. Цель статьи состоит в выявлении художественных механизмов данной трансформации и определении их значения для развития советской визуальной культуры. Материалом исследования стали плакатные работы художников, отражающие темы освоения целины, военной подготовки, индустриального строительства, научно-технического прогресса и политической агитации. На основе искусствоведческого, историко-культурного, сравнительно-стилистического и иконографического анализа показано, что в творчестве О.М. Савостюка и Б.А. Успенского постепенно усиливаются композиционная обобщенность, декоративная плоскостность, выразительная роль шрифта, знаковость и символическая насыщенность образа. Сделан вывод о том, что их плакаты демонстрируют важный этап обновления советского плакатного языка, при котором изображение превращается из сюжетно-повествовательной формы в концентрированный визуальный знак эпохи.

Ключевые слова: советский плакат; социалистический реализм; графический символизм; О.М. Савостюк; Б.А. Успенский; плакатное искусство; художественный стиль; визуальная культура.

TRANSFORMATION OF STYLISTIC TECHNIQUES DURING THE TRANSITION FROM A PICTURESQUE POSTER TO GRAPHIC SYMBOLISM AS ONE OF THE TYPES OF CULTURAL MECHANISM (ON THE EXAMPLE OF POSTER WORKS BY ARTISTS SAVOSTYUK OM AND USPENSKY B.A. IN THE 50-60S OF THE TWENTIETH CENTURY)

Abstract. The article examines the transformation of artistic and stylistic techniques in Soviet poster art of the 1950s and 1960s through the works of O. M. Savostyuk and B. A. Uspensky. The subject of the study is the transition from a pictorial and realistic poster manner,

associated with the tradition of socialist realism, to a more concise language of graphic symbolism. The aim of the article is to identify the artistic mechanisms of this transformation and to determine their significance for the development of Soviet visual culture. The research material includes posters devoted to the Virgin Lands campaign, military training, industrial construction, scientific and technological progress, and political agitation. Using art-historical, historical-cultural, comparative-stylistic, and iconographic methods, the study shows that Savostyuk and Uspensky gradually strengthened compositional generalization, decorative flatness, the expressive role of typography, sign-based imagery, and symbolic intensity. The article concludes that their posters represent an important stage in the renewal of Soviet poster language, in which the image changes from a narrative pictorial form into a concentrated visual sign of the era.

Keywords: Soviet poster; socialist realism; graphic symbolism; O. M. Savostyuk; B. A. Uspensky; poster art; artistic style; visual culture.

Введение в проблему

Советский плакат середины XX в. представляет собой не только самостоятельную область графического искусства, но и особый механизм визуальной организации общественного сознания. Его художественная форма была тесно связана с идеологической задачей эпохи, а композиционные, цветовые и образные решения подчинялись необходимости прямого воздействия на зрителя. В послевоенный период плакат продолжал сохранять связь с методом социалистического реализма, основанного на ясности образа, героизации труда, оптимистической интонации и узнаваемости сюжетной ситуации. Вместе с тем к 1950 г. прежняя живописная манера постепенно исчерпывала выразительный ресурс, поскольку повторяемость образов и сюжетных схем снижала силу эмоционального воздействия [1].

Проблема исследования определяется противоречием между устойчивой нормативностью советского плакатного языка и потребностью искусства в обновлении визуальных форм. Послевоенная действительность, кампания освоения целины, индустриальные задачи шестой пятилетки, изменение политической риторики после смерти И. В. Сталина и последующее движение к идеалам «оттепели» требовали от художников более гибкого художественного инструментария. Плакат уже не мог ограничиваться изображением радостного передовика производства или условно-героического персонажа. Ему требовались знак, метафора, обобщенная форма, лаконичный силуэт и композиционная концентрация смысла, позволяющие передавать идеологический посыл быстрее и выразительнее [2; 3].

Наиболее показательно данная трансформация проявилась в творчестве О. М. Савостюка и Б. А. Успенского. Их ранние работы сохраняли связь с живописной традицией и школой социалистического реализма, однако уже во второй половине 1950-х г. в их плакатах усиливаются графическая обобщенность, ритм, декоративная плоскостность и символическая насыщенность образа. Обращение к традициям лубка, «Окон РОСТА», производственной эмблематике и политической карикатуре позволило художникам создать новый тип плакатной выразительности, основанный не на подробном изображении реальности, а на смысловой концентрации художественного знака [4; 5]. Поэтому анализ перехода от живописного плаката к графическому символизму позволяет рассматривать творчество О. М. Савостюка и Б. А. Успенского как важный пример изменения культурного механизма советской визуальной коммуникации.

Краткий обзор исследований (литературы)

Исследование советского плаката как художественного и культурно-идеологического явления опирается на несколько групп источников. Первая группа связана с общими работами по истории русского и советского плаката, где плакат рассматривается

не только как вид графического искусства, но и как инструмент общественной коммуникации. Особое значение имеет труд К. Вашика и Н. Бабуриной «Реальность утопии: искусство русского плаката XX века», в котором советский плакат анализируется через систему визуальных мифов, политических символов и образов коллективной идентичности [1]. Авторы показывают, как плакатная форма соединяла художественную выразительность, агитационную функцию и идеологическую нормативность, превращая изображение в наглядный код эпохи.

Вторая группа исследований посвящена проблеме социалистического реализма и его влиянию на советскую визуальную культуру. В таких работах соцреализм трактуется не только как художественный метод, но и как система репрезентации действительности, основанная на принципах оптимистического изображения, героизации труда, типизации персонажей и ясности смыслового послания. Для анализа плаката 1950 г. данный подход особенно важен, поскольку именно в этот период сохранялась инерция послевоенной живописной манеры, связанной с подробной проработкой образа, сюжетной завершенностью и эмоциональной прямолинейностью. При этом исследователи отмечают противоречие между официальной моделью «счастливой советской действительности» и реальным социальным опытом послевоенного общества [2; 3].

Третья группа источников представлена публикациями периодической печати 1940-1950-х гг., позволяющими восстановить художественный и институциональный контекст становления О. М. Савостюка и Б. А. Успенского. Материалы журнала «Огонёк» фиксируют раннее признание молодых художников, связанное с их дипломными плакатными работами и включением в профессиональную среду советской графики [4]. Газетные публикации, в частности материалы «Правды», раскрывают официальный статус плакатного искусства и значение государственных наград, присуждаемых ведущим мастерам советского политического плаката [5]. Эти источники позволяют точнее определить среду, внутри которой формировался творческий тандем О. М. Савостюка и Б. А. Успенского.

Четвертая группа источников связана с историческими документами эпохи, отражающими конкретные политические и социальные кампании, ставшие тематической основой плакатов. Так, материалы, посвященные освоению целинных и залежных земель, дают возможность соотнести плакатные образы 1954 г. с официальной мобилизационной риторикой времени [6]. В этом аспекте плакат выступает не иллюстрацией к историческому событию, а визуальной формой его идеологической интерпретации. Поэтому анализ таких документов важен для понимания выбора сюжетов, персонажей, лозунгов и композиционных акцентов в произведениях художников.

Несмотря на наличие работ о советском плакате и отдельных публикаций о художественной культуре 1950-1960 гг., творчество О. М. Савостюка и Б. А. Успенского в аспекте перехода от живописной манеры к графическому символизму изучено недостаточно полно. В существующей литературе чаще рассматриваются общие тенденции плакатного искусства, социально-политическая функция изображения или история отдельных агитационных кампаний. Между тем именно сравнительный анализ ранних и последующих работ О. М. Савостюка и Б. А. Успенского позволяет выявить внутреннюю логику стилистической трансформации: от сюжетно-живописной формы, ориентированной на узнаваемый образ, к более лаконичному, знаковому и символически насыщенному языку.

Методы (методики)

Методологическая основа исследования строится на сочетании искусствоведческого, историко-культурного и сравнительно-стилистического подходов. Искусствоведческий анализ использован для выявления особенностей композиции,

пластического решения, цветовой организации, характера линии, соотношения живописного и графического начал в плакатных работах О. М. Савостюка и Б. А. Успенского. Историко-культурный подход позволил рассмотреть плакат не изолированно, а в связи с политическими, социальными и идеологическими процессами 1950-1960-х гг. В работе применялся сравнительно-стилистический метод, направленный на сопоставление ранних произведений художников, связанных с традицией социалистического реализма, и последующих плакатов, где усиливаются лаконизм, условность, знаковость и символическая обобщенность образа. Иконографический метод использован при анализе устойчивых визуальных мотивов: образа рабочего, молодежи, советской символики, индустриального и аграрного пространства. Совокупность указанных методов обеспечивает комплексное рассмотрение плаката как художественного произведения и как формы визуальной коммуникации эпохи.

Результаты и их обсуждение

Проведенный анализ показывает, что ранний этап творчества О. М. Савостюка и Б. А. Успенского был связан с устойчивой системой художественных приемов социалистического реализма. В совместных работах 1954 г., созданных вместе с В. Корецким и К. Ивановым, преобладали сюжетная ясность, реалистическая трактовка персонажа, фронтальная композиция и прямой агитационный посыл. Плакат «Молодежь, на целину!» (рис. 1) строится на образе молодого человека, уже готового к отъезду на новые земли; жест с листовкой превращает героя в посредника между официальным обращением и зрителем.

Рис. 1, Плакат «Молодежь, на целину!».
В. Корецкий, К. Иванов, О. Савостюк, Б. А. Успенский. 1954 г.

Плакат «Соберем с целины богатый урожай!» (рис. 2) сохраняет близкую живописную интонацию: образ молодой женщины подан как идеализированный символ труда, урожая и оптимистического будущего.

Рис. 2. Плакат «Соберем с целины богатый урожай!».
В. Корецкий, К. Иванов, Б. А. Успенский, О. Савостюк. 1954 г.

В работах «Слава борцам Великого Октября!» (рис. 3) и «За нашу Советскую Родину!» (рис. 4) сохраняется та же модель плакатной выразительности: героизированная фигура, насыщенный красный цвет, патетический тон и композиционная ориентация на узнаваемый советский символ.

Рис. 3. Плакат «Слава борцам Великого Октября!».
В. Корецкий, К. Иванов, О. Савостюк, Б. А. Успенский. 1954 г.

Рис. 4. Плакат «За нашу Советскую Родину!»
В. Корецкий, К. Иванов, Б. А. Успенский, О. М. Савостюк. 1954 г.

Самостоятельные работы О. М. Савостюка 1954 г. показывают более тонкую живописную разработку формы. В плакате «Я буду водителем!» (рис. 5) художник использует приемы, близкие к акварельной живописи: мягкие переходы цвета, проработку лица, светотеневые блики, условное решение заднего плана. Похожая манера прослеживается в плакате «Наш шахтёрский привет!» (рис. 6), где трудовой образ сохраняет связь с традицией передовика производства. Здесь еще нет радикального отказа от соцреалистической модели, однако заметна попытка оживить шаблон через более выразительный колорит, динамику взгляда и индивидуализацию персонажа.

Рис. 5. Плакат «Я буду водителем!».
О. М. Савостюк, 1954 г.

Рис. 6. Плакат «Наш шахтёрский привет!».
О. М. Савостюк, 1954 г.

Военная серия 1955 г. стала важным этапом формирования творческого тандема О. М. Савостюка и Б. А. Успенского. Плакаты «Советскому воину зима не преграда!» (рис. 7), «Снайпер бьет издалека, но всегда наверняка!» (рис. 8), «Лопата – друг солдата!» (рис. 9) и «Каждый на своем посту крепи могущество Родины» (рис. 10) объединены вниманием к психологическому состоянию героя. Образ солдата еще сохраняет реалистическую объемность, однако композиция становится более собранной, а выразительность все чаще достигается не подробностью, а концентрацией действия. На этом этапе плакатная форма начинает отходить от повествовательности, приближаясь к более лаконичному визуальному высказыванию.

Рис. 7. Плакат «Советскому воину зима не преграда!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1955 г.

Рис. 8. Плакат «Снайпер бьет издалека, но всегда наверняка!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1955 г.

Рис. 9. Плакат «Лопата – друг солдата!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1955 г.

Рис. 10. Плакат «Каждый на своем посту крепи могущество Родины».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1955 г.

В 1956 г. заметен переход к информационно-графическому типу плаката. Работы, посвященные плановым показателям шестой пятилетки, – «593 млн тонн угля, 135 млн тонн нефти, 40 млрд куб. м газа…» (рис. 11) и «19,6 млн тонн минеральных удобрений…» (рис. 12) – демонстрируют принципиальное изменение художественной задачи. В центре оказывается не индивидуальный герой, а знак производственного роста: цифра, схема, индустриальный мотив, обобщенная форма. При этом в плакатах «С нами! На стройки Дальнего Востока и Сибири!» (рис. 13) и «Наш труд – на благо народа!» (рис. 14) еще сохраняется инерция живописной трактовки человека труда. Данные работы фиксируют переходное состояние: авторы уже ищут новый язык, но пока не полностью освобождаются от привычных образов передовика и строителя социализма.

Рис. 11. Плакат «593 млн. тонн угля, 135 млн. тонн нефти, 40 млрд. куб. м. газа будет произведено в 1960 г.- последнем году 6-й пятилетки».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1956 г.

Рис. 12. Плакат «19,6 млн. тонн минеральных удобрений будет произведено в 1960 г. – последнем году 6-й пятилетки».О. М. Савостюк, Б. А. Успенский 1956 г.

Рис. 13. Плакат «С нами! На стройки Дальнего востока и Сибири!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1956 г.

Рис. 14. Плакат «Наш труд – на благо народа!».
О.М. Савостюк, Б.А. Успенский. 1955 г.

Плакаты 1957-1958 гг. раскрывают усложнение авторского метода. В работе «Этих дней умножим славу! 1917-1957» (рис. 15) историческая тема решается через соединение революционной памяти и современной героики. В плакате «Этого мало – собрать урожай, ты для богатства хранилище дай!» (рис. 16) усиливается декоративность, появляется интонация лубка, текст становится частью композиционной структуры. Плакат «Трудиться и жить по-коммунистически» (рис. 17) показывает обращение к более условной форме, где смысл создается через сопоставление лозунга, фигуры, ритма и цветового акцента. Здесь особенно заметна преемственность с традициями «Окон РОСТА», важная для художников, связанных со школой М.М. Черемных.

Рис. 15. Плакат «Этих дней умножим славу! 1917-1957 гг.».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1957 г.

Рис. 16. Плакат. «Этого мало – собрать урожай, Ты для богатства хранилище дай! Овощи будут тогда круглый год, скажет спасибо за это народ!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1958 г.

К 1959 г. графический символизм становится ведущим направлением творческого тандема. Серия плакатов по материалам XXI съезда КПСС, включая «Нефть, газ, уголь» (рис. 18) и «Успехи советской науки» (рис. 19), демонстрирует почти полный отход от традиционного изображения советского труженика. На первый план выходят эмблема, знак, технический символ, силуэт, обобщенный образ промышленной и научной мощи. Плакат начинает работать как визуальная формула эпохи, в которой конкретный персонаж уступает место системе символов.

Завершением рассматриваемой трансформации можно считать плакат «Позор провокаторам!» 1960 г. (рис. 20). В нем авторы используют коллажную логику, ассоциативные образы, политическую метафору и резкий контраст. Вражеская фуражка, знак доллара, образ смерти, элементы оружия и шпионской атрибутики соединяются в обобщенный портрет противника. Таким образом, развитие творчества О. М. Савостюка и Б. А. Успенского в 1950-1960-е г. демонстрирует последовательный переход от живописно-реалистического плаката к графическому символизму, где главным средством

художественного воздействия становится не подробное изображение действительности, а концентрированный визуальный знак.

Рис. 17. Плакат «Трудиться и жить по-коммунистически».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1961 г.

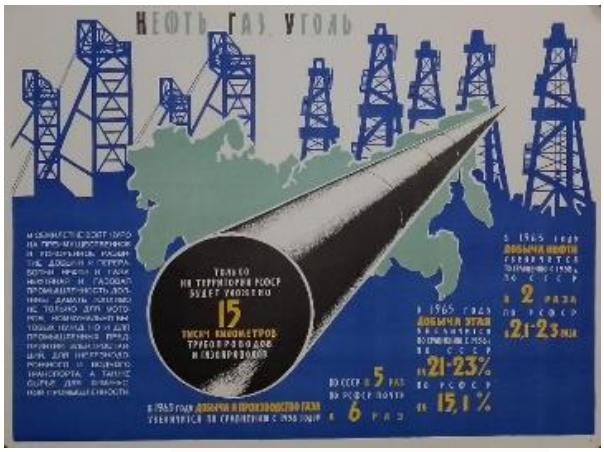


Рис. 18. Плакат «Нефть, газ, уголь».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1959 г.

Рис. 19. Плакат «Успехи советской науки».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1959 г.

Рис. 20. Плакат «Позор провокаторам!».
О. М. Савостюк, Б. А. Успенский, 1960 г.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что творчество О. М. Савостюка и Б. А. Успенского 1950-1960-х гг. отражает важный этап перестройки художественного языка советского плаката. Ранние работы художников сохраняли связь с живописной традицией социалистического реализма: в них преобладали сюжетная ясность, героизированный образ человека труда, фронтальная композиция и прямой агитационный призыв. Такая форма соответствовала послевоенной модели советской визуальной культуры, ориентированной на оптимистическое изображение действительности и воспитательное воздействие на массового зрителя.

Вместе с тем анализ плакатов показывает постепенное исчерпание прежней живописно-повествовательной системы. По мере изменения общественно-политического контекста и усложнения задач визуальной агитации в работах О. М. Савостюка и Б. А. Успенского усиливаются лаконизм, декоративная плоскостность, ритмическая организация изображения, выразительная роль шрифта, условность силуэта и символическая насыщенность композиции. Плакат начинает функционировать не только как изображение

конкретного события или героя, но и как обобщенный знак эпохи, концентрирующий политический, производственный и культурный смысл.

Особое значение имеет обращение художников к традициям лубка, «Окон РОСТА», политической карикатуры и индустриальной эмблематики. Эти источники позволили им преодолеть шаблонность послевоенного плакатного языка и создать более динамичную модель визуальной коммуникации. В результате переход от живописного плаката к графическому символизму предстает не внешней сменой стиля, а внутренней логикой развития советского плакатного искусства. Творческий тандем О. М. Савостюка и Б. А. Успенского демонстрирует, как плакат середины XX века превращался в сложный культурный механизм, способный соединять художественную выразительность, идеологический посыл и знаковую форму исторической памяти.

Примечания

Иллюстративный материал, использованный в статье, приводится исключительно в научно-исследовательских и искусствоведческих целях для анализа художественно-стилистических особенностей советского плаката 1950–1960-х гг. Нумерация рисунков соответствует последовательности их упоминания в тексте, подписи к изображениям включают название плаката, авторство и год создания при наличии установленных библиографических данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вашик К., Бабурина Н. Реальность утопии: искусство русского плаката XX века / пер. с нем. К. Левинсона. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 415, [1] с.
2. Зима В. Ф. Голод в СССР 1946–1947 годов: происхождение и последствия. – М.: Институт российской истории РАН, 1996. – 265 с.
3. Молодые художники // Огонёк. – 1953. – № 29 (1362). – 9 с.
4. В Совете Министров Союза ССР. О присуждении Сталинских премий за выдающиеся работы в области литературы и искусства за 1948 год // Правда. – 1949. – 10 апреля (№ 100). – 3 с. – URL: https://yandex.ru/archive/catalog/825eaa6f-052a-4b8a-82c4-18b943e2fccd/2 (дата обращения: 28.06.2026).
5. Обращение участников собрания комсомольцев Москвы и Московской области, отъезжающих на работу в районы освоения целинных и залежных земель, к комсомольцам и молодежи Советского Союза. 23 февраля 1954 г. // Великий подвиг партии и народа – массовое освоение целинных и залежных земель: сб. док. и материалов / сост. С. Р. Левина, О. М. Слоним, З. А. Троицкая. – М.: Наука, 1979. – 434 с. – 76 с. – URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/439710 (дата обращения: 28.06.2026).

Красникова Анастасия Сергеевна
магистрант кафедры сольного народного пения
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: nastya_krasnikova@mail.ru
Засимова Евгения Осиповна
заслуженный деятель искусств РФ, академик МАИ,
профессор, заведующий кафедрой сольного народного пения
ФГБОУ ВО «Московский государственного института культуры»,
художественный руководитель ансамбля «Карагод»
e-mail: j.zasimova@mail.ru

Krasnikova Anastasia S.
Master's student of the Department of the Department of Solo Folk Singing
Moscow State Institute of Culture
Evgeniya Osipovna Z.
Honored Artist of the Russian Federation, Academician of the MAI,
Professor, Head of the Department of Solo Folk Singing
Moscow State Institute of Culture,
Artistic Director of the Karagod Ensemble

НАРОДНАЯ ПЕСНЯ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ: МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРЕТВОРЕНИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Аннотация. В статье исследуются процессы взаимоизменения фольклорного первоисточника в современной исполнительской практике. Автор анализирует механизмы трансформации народной песни, где в зависимости от выбора доминирующего элемента (ритмического строя, диалектной основы или композиторской формы) меняется художественное восприятие произведения. На примере конкретных исполнительских версий рассматриваются методы создания авторских редакций как инструмента творческого самоопределения личности музыканта в современном культурном пространстве

Ключевые слова: фольклор**,** народно-певческое искусство, художественное претворение, вариативность интерпретации, исполнительская версия, авторская редакция, вокальная техника, творческое самоопределение.

FOLK SONG IN MODERN MUSICAL PERFORMANCE PRACTICE: MECHANISMS OF ARTISTIC IMPLEMENTATION AND VARIABILITY OF INTERPRETATIONS

Annotation. The article examines the processes of interchange of folklore primary source in modern performing practice. The author analyzes the mechanisms of transformation of folk songs, where, depending on the choice of the dominant element (rhythmic structure, dialectal basis or compositional form), the artistic perception of the work changes. Using the example of specific performance versions, the methods of creating author's editions as a tool for creative self-determination of a musician's personality in the modern cultural space are considered.

Keywords: folklore, folk-singing art, artistic transformation, variability of interpretation, performing version, author's edition, vocal technique, creative self-determination.

Тема данной статьи связана с тем, как мы слышим и чувствуем народную песню сегодня, что в ней нас особенно трогает и, безусловно, как мы её интерпретируем. Один и тот же первоисточник может принимать совершенно разные формы: от хореографических постановок на тему знаменитой «Калинки» до её прочтения в академической или эстрадно-джазовой обработках.

Проблема интерпретации народной песни традиционно находится в центре внимания отечественного музыкознания. Теоретическим фундаментом для изучения данных процессов служит концепция Б. В. Асафьева, который рассматривал музыку в широком философском смысле как: «искусство интонируемого смысла» [1, с. 345]. Согласно этой теории, музыкальное содержание не существует в виде застывшего текста; оно оживает только в момент «очеловечивания» звука. Для исполнителя это означает, что вариативность интерпретаций – это не случайное искажение, а естественный процесс наследия музыкальной формы живым смыслом.

В свою очередь, данные фундаментальные положения коррелируют с трудами К. В. Чистова, рассматривающего механизмы функционирования фольклорной традиции в современных условия. Учёный подчёркивал, что при выходи на профессиональную сцену фольклорные произведения неизбежно: «приобретают нетрадиционный контекст (небытовой, необрядовый, сценический, профессионально исполнительский…) и тем самым – несвойственные им раньше значения, структуру и функции» [3, с. 42].

Работа над интерпретацией народной песни – это всегда встреча разных музыкальных культур и разных способов слышания. Как отмечает И. И. Земцовский в свом научном труде: «Всякий «функционирующий» текст предполагает этнослух – как запечатленный в нем, так и имеющийся у аналитика, и потому предполагает диалог и борьбу этнослухов, предполагает проникновение в самое музыкальное мышление, всем обусловленное и все обусловливающее» [2, с. 13]. Этнослух – это не просто физиологический слух, а способность профессионала слышать стиль, понимать «живой контекст» песни и обладать богатым культурным воображением.

Для вокального исполнительства принципиально важна мысль Земцовского о том, что «слух – мера вещей в музыкальном мышлении; артикуляция – мера вещей в музыкальном поведении (исполнении)» [2, с. 13]. Эта формула связывает наше внутреннее понимание песни с чисто физическим процессом пения. Иными словами, чтобы адекватно передать характер народной песни (её «этнослух»), мы должны выстроить особую артикуляцию – настроить свой голосовой аппарат как музыкальный инструмент.

Процесс создания исполнительской версии произведения в данном случае можно сравнить с творчеством художника: прежде чем наносить рисунок, необходимо выбрать холст и тщательно прогрунтовать его. Так и в певческом деле: сначала нужно подготовить сам инструмент – настроить голос, возбудить резонаторы и энергетические центры. Только создав это «звучащее пространство», исполнитель может начать подбирать своеобразные «краски» (интонационную «глину»), из которых будет лепиться будущее произведение. Только сформировав эту артикуляционную базу, мастер-вокалист приступает к реализации поставленных перед ним художественных задач.

В нашей вокальной практике для подготовки голоса к работе используются различные комплексы упражнений, в состав которых входят: гудение, тремоло языком или губами, работа над свободой челюсти и челюстных разъёмов. Подобные упражнения подготавливают тело и голос к тому, чтобы без затруднений, живо и органично доносить интерпретируемую песню до слушателя.

При этом одной вокальной подготовки недостаточно, очень важно знать историю песни, ведь от неё будет зависеть дальнейшая интерпретация. В фольклорной традиции песня всегда была неразрывно связана с жизнью человека, у каждого жанра была своя

задача: игровая – игралась, свадебная – проживалась как обрядовое действо, а лирическая – пелась статично, как бы в раздумье. В таком случаемы, мы можем сделать вывод, что первичную трактовку, песни определяет её жанр. Именно он содержит в себе сюжет, музыкальную стилистику и специфику бытования.

А исполнитель в данном контексте работает над интерпретацией песни, исходя от её жанра, выбирая приоритетный для своего исполнения элемент. То есть выполняет вторичную роль в трактовке. Можно сказать, что народная песня выступает своего рода «капсулой времени», в которой заключены основные идея, характер и действо.

Ярким примером такой многогранности служит песня казаков-некрасовцев «Ой, халымба, ты халымбушка моя». По сюжету это песня историческая из цикла о Степане Разине (середина XVII века), а по музыкальному строю – хороводная, при звучании напоминающая лодку с гребцами. У некрасовцев она определяется как «крыловая», так как под неё водят «крыло» – особый вид орнаментального хоровода. Здесь жанр диктует всё: от шага и поворота до вокальной подачи. Обращаясь к такому материалу, современный исполнитель волен выбирать своеобразное «окно возможностей». Когда исполнитель может сосредоточиться на историческом контексте, хореографическом рисунке хоровода или мелодическом строении песни.

Именно здесь вступает в силу принцип художественной избирательности, который становится ключевым механизмом современной сценической трансформации фольклора. Исполнитель как бы извлекает из многогранной фольклорной структуры одну доминанту – ритмический рисунок, сюжетную линию или эмоциональный подтекст – и делает её главным выразительным средством.

Так, в интерпретации белгородской хороводной песни «Ой, Дунюшка-любушка» (в исполнении Елены Кузнецовой и Виталия Кись) акцент смещён с массового обрядового действа на камерное смысловое содержание. В народе эта песня бытует как бодрое, энергичное уличное действо – танок[1], где сюжет часто уходит на второй план, подчиняясь общему гулу и ритму хоровода. Но в этой интерпретации главенствующая роль отдана сюжету, теме любви и верности, это стало возможным благодаря аккомпанементу С. Филатова. Из песни сознательно изъята яркая фольклорная звучность, которая характерна для массовых гуляний, а доминирующим элементом стали сюжет и поэтическая глубина. На фоне изящной фортепианной игры льётся вокальная партия нежных голосов, позволяющая сосредоточить внимание слушателя на словах и выражаемой в них морально-нравственной сути: «учи сына пером писать, а дочерю шёлком шить».

Совершенно другой подход демонстрирует Новосибирский хор в номере «Ай, на горе мак». Исполнители оставили неизменным мелодическую линию и усилили энергию воздействия её музыкально-ритмической синтагмы [2] через многократные монотонные повторы и специфические движения, которые имитируют сельскохозяйственные работы (молотьбу). Сохранив ладовую основу и сделав акцент на ритмической составляющей, хору удалось передать саму суть трудовой народной песни, заразив зрителя своей энергией и оказав мощное эмоциональное воздействие.

Не менее важны обстоятельства, при которых звучит песня, ведь контекст очень сильно влияет на характер исполнения. «Степь да степь кругом» – многим известная композиция, повествующая о трагичной судьбе ямщика и всегда исполняющаяся соответствующе лирично. Она по праву считается народной, хоть и является авторской. Но будучи исполненной хором Всесоюзного радио в момент прощания с Г. Д. Рождественской – выдающимся хормейстером и профессионалом, песня обрела совершенно другой

[1] Танок – это хоровод преимущественно плясового характера с развитыми хореографическими построениями и множеством фигур [5, с. 82].
[2] Синтагма – относительно завершённое ритмическое построение [4, с.41].

характер, возвышенный, почти молитвенный. «Степь да степь кругом» была любимой песней Галины Дмитриевны, и каждый участник хора знал об этом. В приведённом здесь случае ключевым элементом стал психологизм и эмоциональное состояние, которые превратили песню в нечто большее.

Народная песня в современном мире часто трансформируется благодаря смешению с другими стилями, такими как: рок, эстрада, джаз. Это является ничем иным, как попыткой исполнителей встроить своё национальное мироощущение в стандарты современного звучания, найти своё «Я». В деятельности ансамбля «Карагод» под руководством Е. О. Засимовой мы можем наглядно проследить за этой трансформацией.

Именно в рамках этой творческой лаборатории сформировалась новая оригинальная (авторская) система интерпретации народной песни в синтезе с современными музыкальными направлениями. Её главный принцип состоит в том, что фольклорное ядро остаётся практически неизменным. Исполнители сознательно сохраняют ладовую структуру, мелодию и ритм первоисточника, но помещают их в иные обстоятельства.

Погруженная в мир электронных сэмплов и современных ритмических пульсаций, народная песня выступает на передний план и начинает полноценно жить в новом звуковом пространстве. В некоторых произведениях аранжировка вокального материала включает дополнительный голос, создающий либо гармоническую основу, либо импровизационную подголосочную линию. Всё это позволяет актуализировать фольклорный материал, делая его равноценным участником современного музыкального диалога, не жертвуя при этом фактурой и структурой строфы. Так песня получает возможность полноценно жить и звучать в современном мире.

За механизмами трансформации фольклорных произведений и принципом избирательности можно наглядно проследить, изучив разные редакции одной и той же песни. В творчестве ансмабля «Карагод» как раз представлена такая – «Порушка-Пораня», она существует в трёх версиях. Проанализировав их, мы видим, как сильно меняется характер произведения, в зависимости от того, какой элемент выбран доминирующим:

Первая версия (запись 1996-1998 г.г.) опирается на аутентичную традицию a cappella: здесь главенствует ритм пляски («пересека»), органичные подголосочные выкрики и естественная фольклорная фактура, где голос и движение неразделимы.

Вторая же (запись 2002 г.) отражает поиск в области массовой музыки. Здесь вокальные партии становятся более строго организованными, однако всё основное внимание переносится на активную ритм-секцию. В данной интерпретации бит превалирует и является основополагающим элементом, что делает общую звуковую ткань более плотной, энергичной и (непротяжной). Хотя вербальный текст прослушивается четко, именно ритмическая доминанта определяет характер звучания всей композиции. (Запев взят с записи Ефима Тарасовича Сапелкина).

В поздней интерпретации (альбом к 30-летию коллектива) наблюдается новый виток трансформации. Звуковая фактура становится прозрачнее, обогащаясь легкими джазовыми элементами. В этом варианте вокальная линия полностью освобождается: слова воспринимаются легко и естественно, слушателю больше не нужно концентрировать усилия, чтобы следить за сюжетом. Вокал «парит» над инструментальным сопровождением, а использование специфической техники переноса ударений (свинга), придает песне гибкость, сохраняя её интонационную природу. Подобная свобода ударений одновременно осовременивает звучнее и подчёркивает интонационную природу фольклорного материала.

Вторым направлением трансформации выступает межкультурный диалог, где русская песня вступает в соприкосновение с иными национальными традициями. Основная

задача этого подхода заключается в том, чтобы верно определить точку соприкосновения, где разные этнические миры начинают звучать как единое целое, обогащая друг друга.

Выдающимся примером данного типа трансформации, является лирическая песня «Чёрный, чернобровый» (село Подсереднее, Алексеевского район, Белгородской обл.) в сольном исполнении Е.О. Засимовой. Использование перкуссии в исполнении Лесли Мандоки (западногерманская группа Чингисхан) привносит в русскую лирику иную этническую энергетику. Ритмическая основа здесь не подавляет, а поглощает внимание слушателя, создавая эффект медитативного, почти ритуального «заклинания». Вокальная линия, «парящая» над экзотическим ритмом, добавляет произведению особую краску, превращая его в универсальное высказывание, понятное за пределами национальной традиции.

Следующая композиция является отличным примером сочетания вокала и традиционного инструмента двух разных народов. Курская плясовая Тимоня» в исполнении ансамбля «Карагод» и дуэта «Шэнон». Данная интерпретация интересна прежде всего сочетанием русского народного певческого фольклора и национального ирландского инструмента – волынкой. Подобное сочетание создаёт невероятно органичное созвучие. Ритм и тембр инструмента не спорит с вокальной партией русской народной песни, а наоборот дополняет её. Этот номер неоднократно исполнялся ансамблем на празднике Святого Патрика в Москве.

В песне «Хоть и шла стрела», представленной в аранжировке М. Калинина происходит слияние русской народной песни с чертами западнославянской музыки. В русской традиции эту песню принято петь a cappello, в умеренном хороводном темпе, в ровном ритмическом движении. Западнославянская народная музыка всегда отличалась богатой ритмикой, особыми ладовыми структурами и специфическим инструментарием. Наличие в интерпретации данной композиции современного бита, в сочетании с пастушьей волынкой (дипле) предают вокальной партии образную завершённость, движение, и более разработанную ритмическую фактуру.

Композиция «Пройду вдоль по улице» удивляет слушателя необычным на первый взгляд сочетанием русской народной песни Ставропольского края и мотива молитвы Собора Парижской Богоматери. Вступление задаёт всю дальнейшею атмосферу: пение птиц и звук маленьких колокольчиков, похожих на «музыку ветра». Аккуратная ритм секция задаёт темп, но не отвлекает от голосов исполнительниц. В вокальной партии изначально слышны два голоса: высокое сопрано с нежным девичьим тембром, и низкая альтовая втора с особой мягкостью и глубиной. Эти два голоса рисуют образ матери и дочери, взаимодополняют друг друга, иногда имеют разные ритмические акценты, что заставляет слух цепляться и с интересом вслушиваться. Сюжет песни поистине трагичен, отец обручил дочь против её воли «пропил свою дочку, да за пивную бочку, да за сахарный кусочек». В музыкальных вставках между куплетами звучит вокализ на мелодию молитвы собора Нотер-Дам Де-Пари. Важно отметить, что обе мелодии звучат между собой невероятно слаженно, будто всегда и существовали вместе. Завершается композиция циклично, постепенно затихающими колокольчиками.

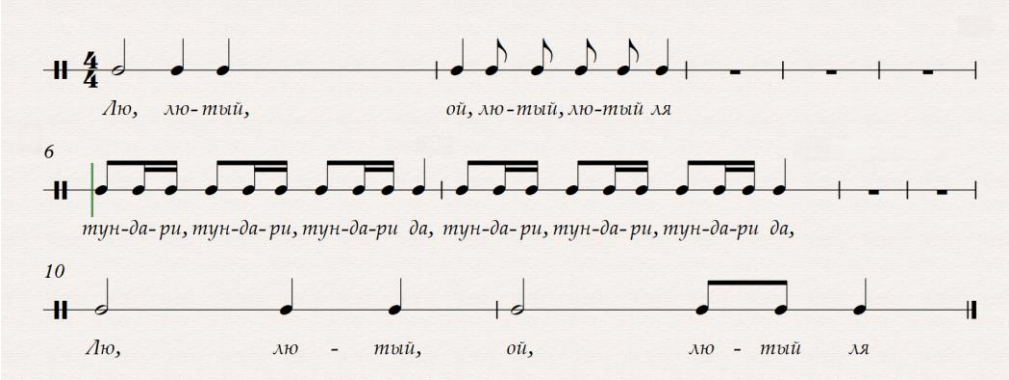
Третий вектор развития связан с переосмыслением музыкального наполнения песни: инструментального состава и вокальной подачи исполнителей. Здесь исполнитель уходит от привычных сценических шаблонов, и благодаря обогащению ритмического, мелодического рисунка, включения в аранжировку нетипичного инструмента создаёт новое прочтение древних текстов. Такой подход позволяет актуализировать фольклорный материал, сделать доступным для современного слушателя, не жертвуя при этом глубиной.

Примером «кинематографического» подхода служит композиция на тему календарных песен «Чтой на море», созданная совместно с ансамблем «Инки». В номере

соединены две песни летне-календарного цикла брянской области: «Чтой на море» и «Ой, попья Гордею». Первая часть, решена сочетанием народных духовых инструментов и современного ритма, воспринимается как торжественное купальское шествие. При переходе ко второй части темп ускоряется, трансформируя шествие в картину народного гулянья. Сквозная драматургия превращает этот цикл в законченный саундтрек к фильму.

В рождественской колядке «Добрый вечер, пани» происходит трансформация фольклорного материала путём создания лёгкого, прозрачного инструментального аккомпанемента (группа «Россы»). Инструментальная аранжировка Сергея Филатова. Использование колокольного звона в начале, лёгких духовых инструментов и фортепиано создает атмосферу глубокого созерцания, что отлично подходит образной структуре этого произведения. Несмотря на современную аранжировку, здесь сохраняется безусловный приоритет голосов, которые органично соединяются с инструментальной частью.

Экспериментальный характер носит композиция «Лютый», построенная на технике «частушек под язык». В этой композиции, аранжировка Михаила Калинина, Е. О. Засимова создала индивидуальные ритмические синтагмы для каждой исполнительницы, образцы представлены ниже. Благодаря такой любопытной комбинации создаётся полиритмия, украшающая композицию, лишая её однообразности. Так же в этой песне интересно сочетание минора в вокально-инструментальной части вступления, и мажора в частушках. Введение латиноамериканского припева в финале добавляет номеру современный драйв. Так традиционная народная песня становится актуальным современным перформансом.



Следующая рассматриваемая нами песня некрасовских казаков «Ой, зоренька, зоренька» выделяется своим необычным инструментальным составом в интерпретации «Карагода». Саксофон создаёт обволакивающую музыкальную структуру. В сочетании с современные битами возникает расслабленная, лёгкая атмосфера, характерная для стиля лаунж[3]. А в вокальной партитуре добавлена дополнительная альтовая партия, придуманная самой Е.О. Засимовой, которой нет в оригинале. Этот голос обогатил всю партитуру и сделал звучание объёмным и почти интимным.

Завершающим примером переосмысления традиционного фольклора служит песня «Я пучочки вязала» (аранжировка Дмитрия Лобанова). Две акустические гитары звучат вкрадчиво, создают доверительную атмосферу, а также добавляют движение песне, в отличие от оригинала. В сочетании с нежным девичьим вокалом композиция приобретает уютный балладный, почти сказочный характер.

Подводя итог анализу музыкальных композиций, мы можем сделать вывод, что создание новых исполнительских интерпретаций народной песни всегда является процессом сотворчества. Благодаря новому видению исконные мотивы получают вторую жизнь в уже современном мире. Добавление новых ритмических рисунков, инструментов,

[3] Лаунж – это лёгкая музыка для отдыха и релаксации [6, с 162].

особого вокального звучания заставляют исполнителя заново прожить сюжет песни, открывая в нём новые смыслы.

Важно помнить, что подобные трансформации будут успешны только при соблюдении меры и бережного отношении к первоисточнику. Любые эксперименты, от введения джазовой до рок гармонии, всегда должны быть внутренне согласованы с ладовой и ритмической природой песни. Только при соблюдении этого закона интерпретация не разрушит многовековую традицию, а докажет её жизнеспособность в современном пространстве.

Вариативность фольклорных песен становится для исполнителя инструментом самопознания и самоопределения его как артиста. Через взаимодействие с разными стилями исполнитель находит своё «Я», сохраняя при этом национальную идентичность. Современные интерпретации народных песен осуществляют связь времён, и дают возможность народной песне так же органично звучать в условиях новейшего звукового потока. Это лишь подтверждает то, что народная песня остаётся фундаментом, способным бесконечно обновляться и не терять при этом своей подлинности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2 / Б. В. Асафьев (Игорь Глебов); ред., вступ. ст. и коммент. Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Земцовский, И. И. Апология слуха / И. И. Земцовский // Музыкальная академия. – 2002. – № 1. – С. 1–12.
3. Чистов, К. В. Народные традиции и фольклор: очерки теории / К. В. Чистов. – Л.: Наука, 1986. – 304 с.
4. Щуров, В. М. Жанры русского музыкального фольклора: учебное пособие / В. М. Щуров. – М.: Музыка, 2007. – 400 с.
5. Руднева, А. В. Курские танки и карагоды / А. В. Руднева. – М.: Советский композитор, 1975. – 335 с.
6. Шагалова, Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов / Е. Н. Шагалова. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 413 с.
7. MP3 версия Карагод. Фольклорная академия. Антология. 1979-2014.

Тян Георгий Владиславович
магистрант научно-методической лаборатории
«Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университета
им. А.И. Герцена»
e-mail: tyan_mschool@mail.ru

Tyan Georgy V.
Master's student of the Scientific and Methodological Laboratory
«Music and Computer Technologies»
The Herzen State Pedagogical University

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВЫХ ЛАНДШАФТОВ: ВРЕМЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ И ТВОРЧЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье представлен подход к рассмотрению саундскейпа или звукового ландшафта как творческому методу в музыке, определяемому совокупностью принципов, подходов и инструментов, которые использует композитор или исполнитель для воплощения своего замысла и создания музыкального произведения. Предпринята попытка обобщить существующие параметры звуковых событий саундскейпа, уточнить, углубить их, предложить новые. Описанные параметры могут служить для новых классификаций отдельных звуков и самих звуковых ландшафтов в целом. Внимание сосредотачивается на временных и смысловых аспектах звуковых событий, как наиболее значимых при изучениях городского пространства. Отмечается важность случайности или закономерности событий, подчеркивается значимость характера появления звука и его затухания. В качестве примера анализируется аудиоматериал, взятый из онлайн трансляции с камеры, расположенной на Дворцовой набережной в городе Санкт-Петербург. Также генерация звуковых ландшафтов рассматривается как перспективное направление в творчестве и практических задачах. Работа носит междисциплинарный характер и может быть интересна музыкантам-исполнителям, композиторам, звукорежиссерам, саундизайнерам, культурологам.

Ключевые слова: звуковые ландшафты, саундскейпы, полевая запись, акустическая среда, городское пространство, шум, звуковой фон.

SOME ASPECTS OF STUDYING SOUND LANDSCAPES: TIME PARAMETERS IN RESEARCH AND CREATIVITY

Abstract. This article presents an approach to considering the soundscape or acoustic landscape as a creative method in music, defined by a set of principles, approaches, and tools employed by composers or performers to realize their ideas and produce musical works. An attempt is made to synthesize existing parameters of sound events within the soundscape framework, to clarify, deepen, and suggest new parameters. The described parameters can serve as a basis for new classifications of individual sounds and soundscapes as a whole. The focus is placed on the temporal and semantic aspects of sound events, which are particularly significant in studies of urban environments. The importance of randomness or regularity in events is highlighted, along with the significance of the character of sound emergence and decay. As an example, an analysis is conducted of audio material obtained from an online broadcast recorded from a camera situated on the Palace Embankment in Saint Petersburg. Additionally, the generation of soundscapes is considered as a promising direction for creative practice and practical

applications. The work is interdisciplinary in nature and may be of interest to musicians, composers, sound engineers, sound designers, and cultural studies scholars.

Keywords: soundscapes, soundscapes, field recording, acoustic environment, urban space, noise, background sound.

Среди рассматриваемых учёными акустических явлений появляется все больше работ, посвященных исследованию звуковых ландшафтов или *саундскейпов* как целостных систем акустической среды, включающей природные, антропогенные и социальные шумы, звуки, окружающие человека. В нашей статье описываются явления, обусловленные влиянием как дикой природы, так и шумовым пространством современного города. Именно звуковой ландшафт города представляет для нас особенный интерес, так как, не смотря на свою очевидность и повседневность, современный звуковой урбанистический образ заключает в себе много скрытой информации, смыслов и связей [24]. Среди отечественных ученых, занимающихся изучением саундскейпов, можно назвать следующих: Д. Васильева, Д. Лермонтов [2], Г. Гимранова [4], Д. Терешкина [11].

Звуковые ландшафты города – это огромное поле для исследований с точки зрения самых разных наук: экологии, социологии, культурологии, истории, антропологии, урбанистики и т. д. Работы по этой теме могут иметь и прикладной характер, и искусствоведческий, и философский. Мы в свою очередь рассмотрим саундскейпы с точки зрения музыки и в этом аспекте постараемся глубже проанализировать их структуру и особенности.

Р.М. Шейфер считал, что звуковой ландшафт – это не только объект для научного анализа, но и поле для художественного эксперимента [10]. Говоря о саундскейпе в музыкальном искусстве, следует отметить, что по сути первые попытки осмысления и репрезентации звукового ландшафта города были предприняты композиторами-авангардистами. В 1914 году итальянский футурист Луиджи Руссоло представил свое сочинение – «Пробуждение одного города» («Risveglio di una città»). Для исполнения этого произведения Л. Руссоло сконструировал несколько специальных устройств для генерации шума (*интонарумори*) и нашёл единомышленников, из которых собрал экспериментальный оркестр. Годом ранее в 1913 году Л. Руссоло в своем манифесте «Искусство шума» («L'Arte dei Rumori») определил современное положение дел в музыке как тупиковое и настаивал на том, что новые диапазоны звуков уже существуют в актуальной ему жизни, и эти «звуки-шумы» нужно просто поместить в музыкальную плоскость. Новые звуки не будут раздражать слух, так как индустриальный человек уже приучен к их восприятию. «Новый слух» может наслаждаться такими сложными звуками.

В 1922 году в Баку и в 1923 году в Москве прошли премьеры урбанистической «Симфонии гудков» Арсения Авраамова. Музыкальное полотно составляют точно расписанные пушечные и пистолетные выстрелы, заводские гудки, выкрики речёвок, свист пара, шум самолётов. По задумке автора место исполнения – это весь город. Можно сказать, что этот эксперимент положил начало *конкретной музыке*.

Таким образом, еще до эпохи доступной и качественной полевой записи, композиторы имитировали городские саундскейпы искусственными аналоговыми способами. А самое главное, что в их творчестве городской звуковой ландшафт выступает главным художественным образом, достойным эстетического восприятия и осмысления.

Следующим шагом в этом направлении можно считать сочинение американского композитора Джона Кейджа – Воображаемый пейзаж № 1 (Imaginary Landscape No. 1), которое он представил в 1939 году. В этой композиции сочетались тестовые записи, воспроизводимые с помощью проигрывателей и исполнение полиритмии на ударных инструментах.

С появлением портативных звукозаписывающих устройств в музыке (академической и не только) стали использоваться непосредственно полевые записи городских пространств. В одних случаях они погружают слушателя в урбанистическую среду, в других используются как семплы для построения шумовых и сложных тембровых текстур, абстрактных акустических конструкций, которые могут быть и не связаны с городским ландшафтом. Р. М. Шейфер в качестве базовой единицы анализа саундскейпа рассматривает звуковой случай/событие (*sound event*) как самую маленькую (неделимую) частицу звукового ландшафта, которую может воспринимать человечек в определенном месте в определенный промежуток времени [2]. Развивая эту идею, можно предположить, что одновременные сочетания записанных звуковых событий являют собой сумму «отпечатков» различных локаций и времен. То есть получается некоторое подобие гармонических интервалов и аккордов в тональной музыке, где по отдельности ноты могут иметь одно значение, но в аккорде вместе обретают новый смысл. Также и звуковые события саундскейпа, наложенные друг на друга композитором, могут рождать новые тембральные, шумовые, смысловые пространственно-временные сочетания, кластеры.

Также Р. М. Шейфер пишет, что звуковые события могут относиться либо к переднему плану, либо к фону. Д. Васильева и Д. Лермонтов в своей статье приводят выдержку из работы Р.М. Шейфера: «Любой звук, которому уделяется особое внимание, звук, имеющий особое значение — это звук переднего плана» [2, с. 272]. Такая трактовка вполне соответствует музыкальной интерпретации саундскейпов: звуки, которые композитор выводит на передний план – тема, мелодия; звуки фона – сопровождение, аккомпанемент. Такое многоголосие вполне может быть настоящей полифонией акустических пространств и временных отрезков, диалогом локаций, который становится возможным по воле автора сквозь физическое расстояние. Мы проводим аналогии с тональной музыкой, что на наш взгляд, может плодотворно развивать творчество и исследования в этом направлении, хотя, разумеется такие сравнения не обязательны: саундскейп может быть самодостаточным явлением или может развиваться, подчиняясь совершенно иной логике.

Разрабатывая понятийную систему такого явления, как *саундскейп*, полезно будет рассмотреть классификации звуков ландшафтов. П. Столбова в своей статье приводит классификации Мюррея Шейфера и Берни Краузе [10]. Так, Р. М. Шейфер разделяет звуки на четыре категории: 1) *фоновые* (устойчивые звуки, создающие звуковой бэкграунд); 2) *сигнальные* (звуки переднего плана, управляющие вниманием); 3) *акустические метки* (уникальные звуки, присущие конкретному месту); 4) *звуковые воспоминания* (звуки, вызывающие ностальгические ассоциации). Б. Краузе разделяет звуки по их происхождению: 1) *геофония* – звуки неодушевленных природных явлений (дождь, ветер); 2) *биофония* – звуки живых существ (пение и крики птиц, лай собак); *антропофония* – все, что связано с человеческой активностью [10].

Позволим себе сделать некоторые дополнения и уточнения в классификацию Шейфера. Фоновые звуки подразумевают достаточную протяженность во времени, от нескольких секунд, до практически круглосуточного звучания. Например, шум автомобилей на центральных улицах больших городов не прекращается практически никогда, хотя и снижается в ночное время. Говоря о звуковых ландшафтах, всегда подразумевают достаточно продолжительные звуковые события, в которые вкрапляются более короткие и яркие, членораздельные события, тем самым выходя на передний план и привлекая внимание слушающего. Трудно представить звуковой ландшафт открытой местности, в котором отсутствовал бы фон, то есть в тишине изредка происходили бы звуковые события. Еще один существенный параметр звука – *постоянность* или *временность/факультативность* (зависимость от времени суток или сезона). Например,

шум ветра или гул завода может быть постоянным круглосуточным и круглогодичным для некоторой локации, в то время как, например, шум волн на набережной почти никогда не прекращается в теплое время года и полностью исчезает вместе с замерзанием воды зимой. Еще отметим, что деление звуковых событий на *фоновые* и *сигнальные* не всегда объективно и может быть субъективным. Например, некоторые повседневные звуки могут совсем не привлекать внимания местных жителей, привыкших к ним. Те же самые звуки заинтересуют приезжих людей и станут для них *сигнальными* и даже *акустическими метками*. Также логично предложить, что раз есть *акустические метки*, то могут быть и *случайные* или *единичные* звуки, которые не свойственны данной локации и которые были, например, зафиксированы случайно в ходе полевой записи в определенный момент времени. В качестве иллюстрации этой категории звуковых событий можно себе представить следующую ситуацию: в тихом дворе рабочие спиливают старое аварийно-опасное дерево. Жужжание пилы попадает на полевую аудиозапись, но этот звук не характерен для этого места, не повторится здесь многие годы. Продолжая эту мысль, можно предположить, что аудиофиксация звукового ландшафта тем нагляднее, объективнее, точнее, чем больше *постоянных* звуков в ней записано.

Обобщая вышеизложенные мысли, предлагаем следующую таблицу с параметрами звуковых событий саундскейпов, которые с примерами иллюстрируют возможную классификацию. На основе данной классификации можно проводить сравнительный анализ разных звуковых ландшафтов или звукового образа одной местности в разное время. В таблицу мы включили только объективные параметры. Субъективные параметры также могут быть включены, например, для анкетирования в ходе какого-либо научного исследования. В качестве источника аудиоматериала использовался сайт https://www.geocam.ru/. На нем представлены камеры с онлайн трансляциями в разных городах мира, в том числе в Санкт-Петербурге. Нами был проанализирован звук с камеры, направленной на Дворцовый мост.

Рассмотрим таблицу с объективными параметрами:

	Объективные параметры							
Звуковое событие	Длительность	Частота (повторяемость)	Зависимость от времени суток	Зависимость от времени года (сезона или месяца)	Зависимость от других звуковых событий	Тональное/ шумовое	Происхождение (биофония/ геофония / антропофония)	Акустическая метка
Шум воды в Неве	Постоянно на протяжении анализируемого фрагмента	Непрерывно	Не зависит	Теплое время года (апрель-декабрь)	Не зависит	Шумовое	Геофоническое	Является акустической меткой в рамках города
Шум автомобилей	Постоянно на протяжении анализируемого фрагмента	Непрерывно	Интенсивность зависит от времени суток	Не зависит	Не зависит	Шумовое	Антропофоническое	Не является акустической меткой

Музыка проекта «Поющие мосты»	5 минут	1 раз в сутки, два раза в неделю	Зависит: с 1:10 до 1:15	С мая по сентябрь	Не зависит	Тональное (музыкальное)	Антропофоническое	Является акустической меткой
Шум толпы, наблюдающей за разводкой моста	Около 30 минут	1 раз в сутки, два раза в неделю	Зависит: с 1:10 до 1:15	С мая по сентябрь	Привязан к музыке проекта «Поющие мосты»	Шумовое	Антропофоническое	Не является акустической меткой

Первым параметром является длительность звукового события и здесь важно отметить временной отрезок, на протяжении которого происходит анализ. Время анализа может быть ограничено минутной аудиозаписью, а может продолжаться часами или даже сутками, если речь идет о непрерывной трансляции. Чем больше временной отрезок, тем точнее и полнее будет анализ, хотя это тоже может зависеть от характера исследования. Тоже самое можно сказать и о параметре *частота (повторяемость)*. *Зависимость от времени суток* также имеет отношение к временному отрезку, однако не обязывает анализируемый фрагмент быть непрерывным. Например, достаточно двух непродолжительных аудиозаписей, сделанных днем и ночью, чтобы определить этот параметр. *Зависимость от времени года (сезона или месяца)* – это параметр, который может отражать интересные события, которые связаны не только с природными явлениями, но и культурными традициями и событиями. Например, проект «Поющие мосты», который проходит в Санкт-Петербурге ежегодно с мая по сентябрь два раза в неделю (в ночь с пятницы на субботы и с субботы на воскресенье), подразумевает музыку и световое шоу, в качестве сопровождения к процессу разводки Дворцового моста. *Зависимость от других звуковых событий* – это параметр, который косвенно или напрямую может выявлять различные взаимосвязи. Например, шум от толпы людей, наблюдающих за разводкой дворцового моста, опосредованно связан с музыкальным сопровождением. Следующий параметр, по которому можно классифицировать звуковые события, – является ли звук *тональным* или *шумовым*. Например, сигналы клаксонов, звуки оповещения на вокзалах или аэропортах можно отнести к тональным, а шум двигателей, шум ветра и воды – к шумовым. В зависимости от исследования в параметры звукового события также можно включить такие пункты, как *атака* (*attack*) и *спад* (*decay*). Это может быть нужно, для того чтобы разграничить звуковые события с мгновенным началом и постепенным нарастанием и соответственно с резким окончанием и длинным угасанием.

К субъективным звуковым параметрам, как уже упоминалось выше, могут быть отнесены параметры, которые характеризуют звук как звук *переднего плана* или *заднего плана, звуковые воспоминания*. Также отдельно стоит отметить, что в таблицу с объективными параметрами мы не включили громкость (интенсивность) звукового события, так как она в большой степени зависит от места положения микрофона при полевой записи или слушающего. Поэтому сложно создать какую-то единую шкалу или единый алгоритм определения уровня громкость того или иного звукового события. На наш взгляд целесообразнее относить громкость к субъективным параметрам, так как именно субъективное восприятие имеет бóльшее значение в такого рода исследованиях.

Говоря о способах анализа аудиоматериала, можно предположить, что для некоторых исследований, оперирующих большими объемами данных, можно использовать методы статистики в тандеме с автоматизированным запрограммированным или нейросетевым анализом.

Еще одним интересным направлением в исследованиях звуковых ландшафтов является генерация саундскейпов. Алгоритмическая генерация саундскейпов может

моделировать реальные физические процессы в природе, а также и гипотетические акустические ландшафты. Синтезаторы, например, VSTi типа *Massive* или *Serum* способны создавать искусственные звуковые ландшафты, используя таблично-волновой синтез. Есть и иное создание саундскейпов – физическое моделирование, воссоздающее процессы отражения и распространения звука. Этот метод используют проектировании реальных акустических сред. Стоит отметить, что реверберация – неотъемлемый элемент любого саундскейпа, так как всегда есть отражающие звук поверхности. В этом смысле сверточные (конволюционные) реверберaторы могут играть роль эмуляторов тех или иных ландшафтов. Записанные импульсные характеристики пространства могут быть перенесены на любые звуки в последствии, так как, если бы они располагались в моделируемой местности. И еще один подход к созданию акустических ландшафтов – эмуляция экосистем, т. е. воспроизведение звучания живой природы. Здесь учитываются взаимодействия между растениями, животными и климатом. Таким образом, генерация саундскейпов может применяться для художественных задач в творчестве или для прикладных задач при проектировании городской среды. Стоит отметить, что традиционно при планировании в градостроительстве ориентируются в первую очередь на визуальную составляющую, а генерация звукового облика города может внести свои корректировки в этот процесс.

Приведем несколько цитат из статьи Д. Терешкиной: «Мы рассматриваем шум города как часть локального текста, то есть комплекса высказываний (в том числе акустических) о городском пространстве» [11, с. 172]. И там же: «Как известно, город имеет текст только в том случае, когда этот текст создан и/или прочитан воспринимающим сознанием, в том числе текст звуков города». Эти высказывания кажутся нам особенно важными, так как, во-первых, они подчеркивает субъективность восприятия саундскейпа, а во-вторых, представляет звуки города как текст. А ведь текст есть и в музыкальных произведениях, и коль скоро этот текст города может быть прочитан разными способами, значит его можно прочитать и языком музыки. Примечательно, что в этой же статье автор использует словосочетание «партитура» городской жизни» [11, с. 175].

Отмечая важность вопросов изучения явлений, связанных с включением современных цифровых технологий в музыкально-творческий процесс, в работах российских и зарубежных учёных особое внимание уделяется процессу формированию музыкально-ориентированного научно-исследовательского аппарата на базе многокомпанентного и многофунционального использования современных музыкально-компьютерных технологий (см., например, в работах [5; 20-22], что существенным образом обогащает палитру музыковедческих исследований и прикладных аспектов изучения музыкально-творческого процесса в целом. Особое значение для нашего исследования приобретают работы, в которых исследуются теоретико-информационные аспекты рассмотрения логики построения музыкальных произведений и – в комплексе – современных музыкально-творческих явлений, проявляющихся в прикладных аспектах, связанных с формированием звуковых событий (саундскейпа). Так, например, в статье «Leonhard Euler’s Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought» [23] анализируется выдвинутая гениальным учёным Леонардом Эйлером (1707-1783) оригинальная трактовка проблем гармонии, а также связи звуковысотной и ритмической организации музыки в рамках изучения общих периодических процессов. Авторы названной статьи подробно рассматривают введённое Эйлером понятие «приятности» (или «благозвучия», suavitas) музыки применительно к изучению современных музыкально-творческих явлений (проведённый музыкально-теоретический анализ свидетельствует о том, что данное понятие (suavitas) может стать определяющими при рассмотрении вопросов формирования звукового ландшафта

музыкально-творческой среды современности) Понятие «благозвучности» (suavitas) музыки обсуждалось учёным в целом ряде работ ученого [13-18]. Наиболее подробно Л. Эйлер анализирует это понятие в своём знаменитом труде «Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae» [19] (опубликованной в 1739 г. и переведённой на русский язык более 250 лет спустя [12]), обстоятельному разъяснению которого, а также рассмотрению многогранных связей понятия suavitas с объяснением различных музыкальных явлений, великий учёный посвятил несколько глав названной монографии). Несмотря на исторически объяснимые границы этих воззрений, они оказались примечательными благодаря многочисленным особенностям и большой эвристической значимости, которые остаются актуальными до настоящего времени. Авторы статьи [23] с полным основанием утверждают, что более активное применение этих идей может привести к новым плодотворным теоретическим и практическим результатам также в сфере музыкального образования и воспитания, создавая необходимые условия для преемственности между традиционным музыкальным образованием и информационными технологиями в современном музыкально-образовательном процессе. Также отметим, что разрабатываемые таким образом теоретико-практические подходы к исследованию музыкальных явлений, создают уникальные возможности для разработки систем каталогизации и анализа музыки, направленных на сохранение и передачу музыкального культурно-исторического наследия, накопленного человечеством, определяя самые чувствительные интонационные характеристики музыкально-творческой деятельности народов мира. Подробнее можно ознакомиться с такими разработками на примере материалов статьи «О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира», опубликованной в журнале «Общество: философия, история, культура» [5]. Авторы представленного в данной статье проекта подробно анализируют сопутствующие его созданию исторические материалы и музыкально-теоретические исследования, а также другие практические разработки, предпринятые в этом направлении предшественниками и современниками в разных странах мира.

Особое место в современных музыкально-педагогических и музыковедческих исследованиях занимает также изучение опыта алгоритмического метода создания музыкальных композиций, которые расширяют пространство для творчества [3, с. 84].

В заключении отметим, что тематика изучения звукового ландшафта (саундскейпа, soundscape) как совокупности всех звуков, которые нас окружают, или «звуковой картины» (термин введён известным российским музыкальным звукорежиссёром В.Г. Диновым – см. в [6-9] и др. работах автора), созданной композитором, имеет большой потенциал для изучения и разработки. Междисциплинарный характер проблематики открывает широкое поле для исследований в самых разных областях научного знания: музыкальное исполнительство, музыкальная композиция, звукорежиссура, саундизайн, культурология, социология, экология, урбанистика. В процессе рассмотрения саундскейп или звуковой ландшафта как творческого метода в музыке, нами была предпринята попытка обобщить, уточнить и углубить существующую классификацию звуков саундскейпов. Фокус внимания сосредоточен на временном и смысловом аспектах звуковых событий как важнейших в исследованиях городской среды, способных выявить неочевидные взаимосвязи. Можно сказать, что предложенные нами к рассмотрению параметры являются основными, базовыми и могут быть дополнены более специальными и узконаправленными параметрами в зависимости от специфики исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурякова О.С., Решетникова И.В., Черкесова Л.В. Методы искусственного интеллекта в генерации алгоритмических музыкальных композиций // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 82-91.
2. Васильева Д., Лермонтов Д. Между звуком и шумом: особенности формирования городских саундскейпов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. Выпуск 3. СПб., 2022. С. 270-284.
3. Вяземский Ф. Внимание, звук в городе. 2021. https://www.mn.ru/long/vnimanie-zvuk-v-gorode
4. Гимранова Г. Саундскейп как инструмент исследования городского пространства // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. Пермь: 2018. С. 490-496.
5. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
6. Динов В.Г. Звуковая картина. Записки о звукорежиссуре: монография. СПб.: Изд-во «Геликон плюс», 2002.
7. Динов В.Г. Звуковая картина. Записки о звукорежиссуре: учебное пособие для СПО. 2 изд., стер. СПб.: Лань, Планета музыки, 2022. 492 с.
8. Динов В. Г. Палитра звукорежиссера. Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Геликон плюс», 2006.
9. Динов В.Г. Создание пространственных звуковых изображений в системе звукопередачи «DVD-AUDIO»: учебное пособие. СПб.: Изд-во. СПбГУКиТ, 2011. https://books.gikit.ru
10. Столбова П. Методы генерации звуковых ландшафтов // Вестник СПбГИК. СПб: 2025. №3 С. 124-129.
11. Терешкина Д. «Слушая город»: человек и soundscape урбанистического пространства. Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. № 5. С. 168-185. https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5(2)-168-185
12. Эйлер Л. Опыт новой теории музыки, ясно изложенной в соответствии с непреложными принципами гармонии. СПб., 2007.
13. Euler L. Conjectura physica circa propagationem soni ac luminis. Berolini, 1760. 167 p.
14. Euler L. Conjecture sur la raison de quelques dissonances généralement reçues dans la musique // Mémoires de l'Académie des Sciences de Berlin. (1764). Berlin, 1766. Pp. 166-173.
15. Euler L. De harmoniae veris principiis per speculum musicum representatis // Novi commentarii Academiae Scientiarum Petropolitanae. 18 (1773). Petropoli, 1774. Pp. 330-363.
16. Euler L. Dissertatio physica de sono. Basileae, 1727. 106 p.
17. Euler L. Nova theoria lucis ac colorum // Leonhardi Euleri opuscula. Varii argumenti. Berolini, 1746. Pp. 169-244.
18. Euler L. Du véritable caractère de la musique moderne // Mémoires de l'Académie des Sciences de Berlin. (1764). Berlin, 1766. Pp. 174-179.
19. Euler L. Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis delucide expositae. Petropoli, 1739. 263 p.
20. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.

21. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2 S4. С. 913-918.
22. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Т. 8. № 6. С. 436-445.
23. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler's Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought // Music Scholarship. 2019. № 3 (36). С. 104-111.
24. LaBelle B. Acoustic Territories: Sound Culture and Everyday Life. Cápsulas Fuentes. Arte + Tecnosfera + Investigación. Continuum. A&C Black, 2010. 276 p.

Ван Нин
аспирант Школы искусств и гуманитарных наук
ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
Мельникова Людмила Алексеевна
кандидат культурологии,
доцент кафедры туризма и гостинично-ресторанного бизнеса
ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет»
e-mail: cepheay@rambler.ru

Wang Ning
Postgraduate Student of the School of Arts and Humanities
Far Eastern Federal University
Melnikova Lyudmila A.
Candidate of Cultural Studies,
Associate Professor of the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business
Vladivostok State University

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СТЕПНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТРАДИЦИОННЫХ ОРНАМЕНТОВ МОНГОЛОВ ОРДОСА, АВРМ КНР)

Аннотация. Визуально-семиотическая система степной культуры, а в частности традиционные орнаменты монголов Ордоса (КНР), представляет собой сложную сеть символов, отражающих мировоззрение, верования, ценностные ориентиры и этнокультурные особенности народа. Орнамент в кочевой культуре выступает как визуальный архетип, кодирующий парадигму этноса, и служащий средством сохранения и трансляции этнокультурной информации.

Ключевые слова: Ордос; монголы; традиционный орнамент; кочевая культура; придворная культура; визуальный символ; типологические особенности степной культуры; кризис преемственности; нематериальное культурное наследие

RESEARCH OF THE VISUAL-SEMIOTIC SYSTEM OF STEPPE CULTURE (ON THE EXAMPLE OF TRADITIONAL ORNAMENTS OF THE MONGOLS OF ORDOS, AVRM OF THE PRC)

Annotation. The visual-semiotic system of steppe culture, in particular the traditional ornaments of the Mongols of Ordos (China), is a complex network of symbols that reflect the worldview, beliefs, values, and ethno-cultural characteristics of the people. In nomadic culture, ornamentation serves as a visual archetype that encodes the paradigm of an ethnic group and acts as a means of preserving and transmitting ethno-cultural information.

Keywords: Ordos; Mongols; traditional ornamentation; nomadic culture; court culture; visual symbol; typological features of steppe culture; crisis of succession; intangible cultural heritage.

Введение

Городской округ Ордос расположенный в юго-западной части Автономного района Внутренняя Монголия Китай, географически соседствует с городскими округами Баотоу и Баян-Нур, выходит к реке Хуанхэ – второй по длине реке Китая, на востоке соединяется с городским округом Хух-Хото, на юге граничит с провинцией Шэньси, на западе примыкает к Нинся-Хуэйскому автономному району и аймаку Алашань занимает интересное

географическое положение на пустынном плато. Еще в 1905 году В.А. Обручев, исследуя орографию и геологию этого района географически описал эту территорию, и отметил, что природные особенности этого региона (расположение в излучине реки Хуанхэ, создало естественную, защищенную с трех сторон зону для развития цивилизации) [1]. Топоним «Ордос», согласно исследованиям, происходит из монгольской лексики и по своему значению указывает на дворцы (ставки) юаньских императоров и князе и с формированием особого сообщества, связанного с обеспечением охраны мобильных дворцов-юрт, содержащих реликвии Чингисхана [2].

Регион Ордос в масштабах всего Автономного района Внутренняя Монголия играет роль культурного ядра, а местные монголы являются как хранителями священного огня Чингисхана, так и наследниками высокой придворной культуры [3].

Историк Лэй Хайцзун указывал, что среди трех выдающихся вкладов кочевых народов в мировую культуру одно из мест занимает орнамент [4]. От декора юрт до отделки одежды, от резьбы на седлах до чеканки на золотых и серебряных изделиях – орнамент присутствует повсеместно, однако под натиском современности рискует прервать линию преемственности. Орнаменты монголов Ордоса – это не только визуальная система, отражающая степную кочевую культуру, историческую память и эстетические ценности монгольского народа, но и передающая мировоззрение и взаимодействие народов, живущих на этих территориях.

Объектом исследования являются традиционные орнаменты монголов Ордоса.

Исследование сосредоточено на исторической эволюции орнаментов, их типологической классификации, визуально-композиционных закономерностях и состоянии сохранения в современном обществе.

Целью данного исследования является отслеживание исторических истоков и типологических особенностей традиционных орнаментов монголов Ордоса, как визуально-семиотической системы степной культуры.

Методологическую основу работы составляют культурно-типологический подход, с помощью которого осуществляется систематическая классификация орнаментов, на основе семиотического и иконографического анализа раскрываются их визуальная грамматика и символическое значение процесса культурной аккумуляции ордосского орнамента от бронзового века до монголо-юаньского периода.

Источники исследования включают: во-первых, археологические материалы, такие как образцы орнаментов и иллюстрированные каталоги «бронзовых изделий ордосского типа» эпохи бронзы, обнаруженных на территории Ордоса; во-вторых, сохранившиеся артефакты и элементы народного костюма, хранящиеся в Мавзолее Чингисхана, Музее Ордоса и частных коллекциях орнаментальные образцы на декоре юрт, конской сбруе, золотых и серебряных изделиях, отделке монгольских халатов; в-третьих, письменные источники, включающие местные исторические хроники, этнографические описания, а также альбомы узоров и текстовые характеристики из предшествующих научных трудов; в-четвертых, полевые материалы, а именно устные свидетельства и видеоматериалы, полученные в ходе посещения носителей традиции и ремесленных мастерских в отдельных хошунах и уездах городского округа Ордос.

Основой традиционного орнамента является передача информации, посредством визуальных элементов, таких как форма, ритм, цвет и композиция, транслирующая не просто декоративное украшение предмета, а определяющая культурный код народа. Базируясь на трудах философов и культурологов И. Кант, И. Гете, Ф. Гадамер, П. Флоренский и др. ряд исследователей (Т.И. Макарова, Л.М. Буткевич, Б.А. Рыбаков и др.) определяют орнамент как носитель определенной системы знаков, наделяя его функцией отбора и структурирования информации о внешнем мире, этносе и его мировоззрении. И.В.

Кондаков, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев, В.Н. Топоров и др. культурологи определяют орнамент как стилистическое единство знаково-символической культуры в определённый этап её развития. Специалисты в исследовании орнамента кочевых народов (С.М. Дудин, Николенко Н.Н.) отмечают орнамент как особую форму визуальной коммуникации, отражающую коллективный опыт и мировоззрение.

В настоящее время в отечественных академических кругах накоплен определенный объем результатов исследования монгольских орнаментов. Являясь монографией, основанной на широкомасштабных полевых исследованиях и сборе материалов, книга Амурбату «Монгольские узоры» не только систематически описывает типы, композицию и номенклатуру узоров, но и глубоко анализирует заложенные в этих визуальных символах национальные представления, культурную логику и эстетические устремления [5]. Кроме того, некоторые ученые посредством народных изысканий исследовали символическое значение орнаментов и контексты их использования. Учитель Гурижабу в работе «Монгольские народные узоры» отмечает, что монгольские народные узоры представляют собой искусство изысканных линий и являются превосходным традиционным нематериальным культурным наследием нации [6]. Что касается зарубежных исследований, российские ученые провели более углубленное изучение звериного стиля в орнаментах бронзовых изделий Южной Сибири и Монгольского плато, а монгольские исследователи также высказывались по вопросам охраны и преемственности местных традиционных узоров. В последние годы в Китае были достигнуты новые успехи в археологическом изучении «бронзовых изделий ордосского типа», что предоставило материальные свидетельства для анализа ранних орнаментальных традиций данного региона. На бронзовых бляхах, обнаруженных в Ордосе, мы можем видеть множество достоверных изображений сцен из жизни. Эти произведения посредством своего специфического художественного языка передают подлинные чувства народов, таких как сюнну, и концентрированно отражают состояние бытия, при котором человек находится в неразрывном единстве с природой [7]. Однако существующие исследования в основном сосредоточены на общих чертах монгольского орнамента в целом, в то время как специфика орнаментов конкретного региона Ордос остается недостаточно изученной; в особенности ощущается нехватка систематического анализа, устанавливающего корреляцию между визуальными характеристиками ордосского орнамента и исторической идентичностью его носителей как «хранителей придворной культуры». Основываясь на вышеизложенном обзоре литературы, можно констатировать наличие следующих пробелов в текущих исследованиях: во-первых, отсутствует углубленный анализ культурной атрибуции ключевых характеристик, отличающих ордосский орнамент от орнаментов других монгольских регионов (таких как строгая симметрия и колористическая сдержанность); во-вторых, ощущается нехватка эмпирических полевых данных о реальных трудностях сохранения и передачи ордосского орнамента; в-третьих, в вопросах современной дизайнерской трансформации орнаментов, несмотря на наличие общих инициатив, отсутствуют конкретные стратегии, учитывающие локальную культурную психологию Ордоса. Таким образом, центральная проблема, которую предполагается решить в данной статье, формулируется следующим образом: на основе выяснения исторической генеалогии и визуальной грамматики традиционных орнаментов монголов Ордоса, каким образом посредством эффективных мер по сохранению и путей креативной трансформации можно вернуть им культурную идентичность и повседневную жизнеспособность в современном обществе, особенно среди молодежи.

Исторический фундамент традиционных орнаментов монголов Ордоса демонстрирует четко выраженную двухслойную аккумулятивную структуру. Первый слой – автохтонный культурный пласт степей эпохи бронзы. Анималистические орнаменты

(такие как изображения хищника, пожирающего оленя, или сцены схватки тигра и кабана), представленные «бронзовыми изделиями ордосского типа», сформировали основу образной системы раннего кочевого мира и заложили характерную для данного региона эстетическую доминанту – почитание силы и благоговение перед природой. Несмотря на то что конкретная этническая атрибуция данной группы бронзовых изделий до сих пор вызывает споры в археологических кругах, их статус важного ответвления евразийского степного звериного стиля является общепризнанным. Второй слой – напластование придворной культуры, начавшееся с XIII века. С образованием Монгольской империи и династии Юань Ордос превратился в особую территорию, где хранились останки Чингисхана и соблюдались придворные ритуалы. Само название «Ордос» происходит от монгольского слова «орду», означающего дворец или шатер-ставку и конкретно указывающего на дворцы юаньских императоров и князей. В силу этих исторических обстоятельств монголы Ордоса в своем культурном самосознании совмещают двойную роль – хранителей священного огня и преемников высокой придворной культуры. Золотая корона царя сюнну, обнаруженная в 1972 году на территории Ордоса во Внутренней Монголии, является чрезвычайно важным открытием в истории китайской археологии и единственной найденной на сегодняшний день в нашей стране короной правителя сюнну (рисунок1).

Рисунок 1 - Корона царя сюнну с золотым навершием в форме орла, Музей Внутренней Монголии, период Воюющих царств
[фото сделано автором]

Поверхность данной короны украшена сценой борьбы волка и горного барана с закрученными рогами, что почитается как художественная квинтэссенция степной цивилизации и вечный символ кочевого духа. Демонстрируемые этой золотой короной изысканное мастерство и мотив противоборства животных могут рассматриваться как историческое предвестие давних традиций обработки драгоценных металлов и эстетической ориентации на анималистические сюжеты в регионе Ордос [8].

На основе морфологии и символической функции традиционные орнаменты монголов Ордоса подразделяются на четыре основных типа. Первый тип – природные орнаменты, мотивами которых служат степная флора и фауна, включая роговидный узор

(высоко абстрагированные линии, восходящие к форме рогов горного барана), изображения коня, верблюда, орла, а также различные разновидности вьющегося растительного и цветочного орнамента. Все эти узоры представляют собой не реалистическое воспроизведение натуры, а строго геометризированные и стилизованные, очищенные формы.

Второй тип – геометрические орнаменты, охватывающие меандр (лэйвэнь), облачный узор (юньвэнь), свастику (ваньцзывэнь), узел «паньчан» и другие. Данная категория орнаментов в декоративной композиции часто выступает в качестве обрамления, разделительной полосы или фонового узора, образуя основной каркас визуальной структуры.

Третий тип – символические орнаменты, включающие заимствованные из тибетского буддизма мотивы «Восьми благоприятных символов» (колесо Дхармы, драгоценный зонт, белая раковина и др.), а также знаки солнца, луны и огня, несущие черты пережитков шаманских верований. Данная группа орнаментов заключает в себе отчетливое значение благопожелания, оберега или сакральной символики.

Четвертый тип – орнаменты на основе письменности, представленные главным образом декоративной трансформацией букв старомонгольского уйгуро-монгольского письма, что отражает своеобразную эстетизацию языковых знаков.

На уровне визуальных характеристик ордосский орнамент демонстрирует три ярко выраженные особенности, отличающие его от орнаментов других монгольских регионов. Первая особенность – стремление к предельной симметрии. Будь то отдельный замкнутый орнамент, ленточный двухчастный раппорт или сетчатый четырехчастный раппорт, композиция неизменно следует строгим законам зеркальной симметрии относительно оси или радиальной симметрии относительно центра; асимметричные, динамически несбалансированные построения встречаются крайне редко. Вторая особенность – высококанонизированные композиционные правила. Мотивные комбинации орнаментов, их пропорциональные соотношения и кривизна линий подчиняются относительно фиксированным нормам (рисунок 2)

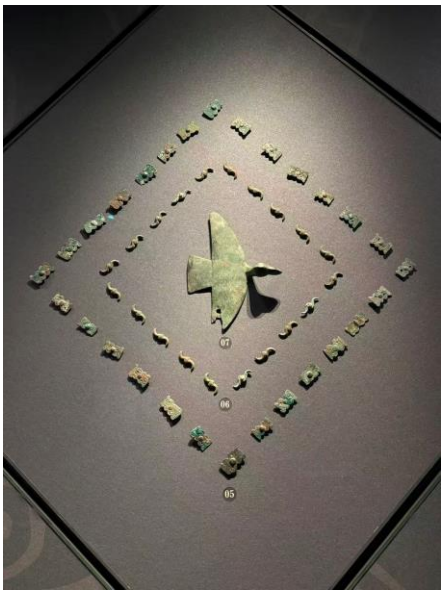


Рисунок 2 – Набор орнаментов с облачным узором и S-образной формой, датируемых периодом от конца Весны и Осени до середины периода Воюющих царств (570 г. до н.э. – 277 г. до н.э.), Музей Внутренней Монголии [фото сделано автором]

Третья особенность – символическая наполненность и сдержанность цветового решения. В колористике орнаментов доминируют пять основных цветов: синий, белый, красный, желтый и зеленый, символизирующие соответственно небо, святость, огонь, землю и степь. По сравнению с яркостью и экспрессивностью цветовых гамм орнаментов других монгольских регионов (например, бурят Хулун-Буира или хорчинов) цветовые сочетания ордосского орнамента уделяют большее внимание контролю чистоты тона и гармонии теплых и холодных оттенков, в целом являя собой эстетическое качество «благородной сдержанности» [9].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что предельная симметрия, высокая степень канонизации и сдержанное использование цвета в ордосском орнаменте являются не случайным эстетическим предпочтением, а закономерным продуктом проекции его специфических исторических функций и социальной идентичности в визуальную сферу. Являясь хранителями священного огня Чингисхана и блюстителями придворного ритуала, монголы Ордоса в ходе длительной культурной практики сформировали коллективное почитание «порядка» и «нормы». Симметрия в визуальной психологии символизирует стабильность, равновесие и вечность, что в точности коррелирует с сакральностью и непреходящим характером миссии по хранению священного огня; канонизированная система схем обеспечивает точность и единообразие передачи культурных символов от поколения к поколению, предотвращая семантический дрейф, вызываемый индивидуальными вариациями; сдержанность цветовой гаммы отражает присущее высокой придворной культуре стремление к «изящной правильности», формируя осознанную дистанцию по отношению к яркой экспрессивности народного декора. Можно утверждать, что визуальная грамматика ордосского орнамента является не чем иным, как экстериоризацией и закреплением его идентичности «преемника придворной культуры» на уровне декоративного искусства.

Традиционный орнамент монголов Ордоса представляет собой уникальную визуально-семиотическую систему, сочетающую в себе генетический код степной кочевой культуры и характерные черты придворной культуры династии Юань. Его исторический генезис демонстрирует двухслойную аккумулятивную структуру: от анималистических орнаментов эпохи бронзы до декоративного оформления придворных ритуалов монголо-юаньского периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николенко Н.Н. Традиционный орнамент номадов как визуальный архетип // Universum: филология и искусствоведение. 2015. №9-10 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnyy-ornament-nomadov-kak-vizualnyy-arhetip (дата обращения: 16.06.2026).
2. Байду Байкэ Ордос, https://baike.baidu.com
3. Сборник материалов по истории и культуре Ордоса. Выпуск 1 / Составлен Комитетом по историко-культурным материалам НПКСК городского округа Ордос Автономного района Внутренняя Монголия. – Редакция газеты «Ордос жибао» Внутренней Монголии, 2003. – 280 с. – С. 1–3.
4. Лэй Хайцзун. Кочевой и оседлый миры Великой Евразийской степи в поздний период древней истории // Вестник Нанькайского университета. – 1956. – № 01. – С. 18–23.
5. Амурбату. Монгольские узоры. – Хух-Хото: Издательство Университета Внутренней Монголии, 2005.
6. Гурижабу. Монгольские народные узоры. – Пекин: Издательство национальностей,

2008.
7. Гурижабу. Тотем и сила: художественно-выразительные ордосских бронзовых блях // Коммерческая культура. – 2022, январь. – С. 126–127.
8. Байду Байкэ, Корона царя сюнну, https://baike.baidu.com, 15.04.2026.
9. Ао Ди. Исследование орнаментов монгольского костюма Ордоса: дис. ... магистра / Педагогический университет Внутренней Монголии. – Хух-Хото, [б. г.]. – 78 с. – С. 15–16.

Люй Хуне
аспирант
ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена»
e-mail: 869054387@qq.com

Lu Hongye
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СВОБОДНОГО СТИЛЯ И РАЗВИТИЕ ФОРТЕПИАННОЙ ПОЛИФОНИИ В ПОЗДНЕКЛАССИЧЕСКИЙ И РОМАНТИЧЕСКИЙ ПЕРИОДЫ

Аннотация. В статье проводится анализ трансформации полифонического мышления в период смены классицизма романтизмом на рубеже XVIII–XIX столетий. Анализируется трактовка категории «свободный стиль» в отечественном и зарубежном музыкознании, а также её преломление в фортепианной полифонической музыке позднеклассической и раннеромантической эпох. Опираясь на теоретические труды С. И. Танеева, Л Бусслера, Г. Шенкера, В. В. Протопопова и др., выделяются параметры свободного письма, а именно тональная основа мажоро–минорной системы, инструментальный склад мелодики, раскрепощённое диссонантное письмо, индивидуализация тематизма. Практической иллюстрацией служит фортепианный цикл «36 фуг» ор. 36 А. Рейхи, в котором классицистские принципы фуги синтезируются с новаторскими элементами, предвещающими романтическую стилистику. Внимание уделено метроритмическим экспериментам, гармоническим новшествам и виртуозной фактуре.

Ключевые слова: свободный стиль, полифония, фортепианная музыка, Антонин Рейха, фуга, классицизм, романтизм, тематизм, мажоро–минорная система.

THE INTERPRETATION OF FREE STYLE AND THE DEVELOPMENT OF PIANO POLYPHONY IN THE LATE CLASSICAL AND ROMANTIC PERIODS

Abstract. The article examines the transformation of polyphonic thinking during the transitional period from Classicism to Romanticism at the turn of the 18th and 19th centuries. It analyzes the interpretation of the concept of «free style» in Russian and foreign musicology, as well as its embodiment in piano polyphonic music of the late Classical and early Romantic eras. Drawing upon the theoretical works of S. I. Taneyev, L. Bussler, H. Schenker, V. V. Protopopov and others, the study identifies the key parameters of free writing: the tonal foundation based on the major–minor system, the instrumental nature of melodic writing, the emancipation of dissonant writing, and the individualization of thematic material. The piano cycle «36 Fugues» op. 36 by Antonín Reicha serves as a practical illustration, in which the Classical principles of fugue construction are synthesized with innovative elements that anticipate Romantic stylistics. Particular attention is devoted to metrorhythmic experiments, harmonic innovations, and virtuosic texture.

Keywords: free style, polyphony, piano music, Antonín Reicha, fugue, Classicism, Romanticism, thematicism, major–minor system.

Введение в проблему

Смена классицизма романтизмом на рубеже XVIII–XIX веков принадлежит к числу значительных поворотов в истории западноевропейской музыки. Она ознаменовалась не просто обновлением эстетических ориентиров, но и трансформацией музыкального языка, форм и жанров. Полифоническое искусство, достигшее кульминации у И. С. Баха и Г. Ф. Генделя, вступило в очередную фазу эволюции. Согласно концепции В. В. Протопопова, «полифония стала приобретать художественные качества выразительного характера, представленного в гомофонной теме» [10, с. 317]. Этот процесс сопровождался переосмыслением фундаментальных теоретических представлений, среди которых категория «свободного стиля» занимает важное место.

В современном музыкознании единая трактовка понятия «свободный стиль» отсутствует, что связано с разнообразием критериев, положенных в основу определения. Обращение к циклу Рейхи позволяет уточнить содержание категории «свободный стиль», поскольку в переходный период она наполняется новыми смыслами применительно к фортепианной полифонии позднеклассического и раннеромантического периодов. Целью статьи является раскрытие специфики интерпретации свободного стиля в отечественной и западной теоретической традиции и на материале цикла «36 фуг» ор. 36 Антонина Рейхи.

Краткий обзор исследований (литературы)

Проблема теории полифонии и эволюции полифонических жанров освещена в трудах отечественных и зарубежных учёных. Среди них центральное место принадлежит исследованиям В. В. Протопопова, в которых прослежено развитие полифонического мышления от Возрождения до XX века [10; 11]. Вклад в разработку понятий «строгий» и «свободный» стиль внёс С. И. Танеев. Он обосновал различия между ними, опираясь на ладовую систему и характер мелодического движения [12]. В зарубежной традиции Л. Бусслер, впервые систематизировал контрапунктическую технику сквозь призму дихотомии «строгое – свободное письмо» [1]. Г. Шенкер в работе «Свободное письмо» расширил это понятие, распространив его на принципы мелодической и гармонической организации всей многоголосной музыки XVIII–XIX веков [14].

В отечественной учебной литературе трактовка свободного стиля представлена в работах С. С. Григорьева и Т. Ф. Мюллера [2; 9], а также В. П. Фраенова [13]. На наш взгляд, эти работы не предлагают единого хронологического и стилевого определения, что свидетельствует о дискуссионности проблемы. Вопросам классического стиля в музыке XVIII – начала XIX века посвящено исследование Л. В. Кириллиной [4], в котором анализируется самосознание эпохи и музыкальная практика, включая гармонический язык и принципы формообразования.

Творчество Антонина Рейхи в отечественном музыкознании освещено работами В. Б. Мельник [8], Л. Л. Зениной [3] и Л. В. Кириллиной [4]. Зарубежная наука проявляет интерес к композитору в монографиях Э. Бюкена [15], диссертациях М. М. Лэнга [17], а также в статьях Ж. Ж. Дюнки [16] и П. Е. Стоуна [19]. Однако полифонический цикл Рейхи оказался промежуточным звеном между полифонистами эпохи барокко и последующими столетиями [18, с. 362], что требует специального историко-теоретического осмысления.

Методы (методики)

Методологический аппарат исследования опирается на сравнительно–исторический, системно–аналитический и стилевой подходы. Сравнительно–исторический метод даёт возможность проследить эволюцию понятия «свободный стиль» в композиторской практике. Системно–аналитический подход используется для выявления структурных параметров полифонического тематизма, метроритма, гармонии и фактуры. Стилевой подход позволяет рассмотреть цикл Рейхи в единстве исторического контекста и индивидуального композиторского почерка.

Материалом послужили нотный текст цикла «36 фуг» op. 36, теоретический трактат Рейхи «Traité de haute composition musicale», а также труды отечественных и зарубежных теоретиков полифонии.

Результаты и их обсуждение

Полифоническое искусство в истории музыки принято делить на две крупные ветви: полифонию строгого и свободного стиля. Определение термина «свободный стиль» и его специфика остаётся предметом дискуссий. На разных этапах научного осмысления эти понятия выстраивались с опорой на различные критерии: жанровый, ладогармонический и мелодико-интонационный. С. И. Танеев указывал, что «контрапункт пережил две эпохи – эпоху строгого письма, достигшего высшего развития в XVI веке (Палестрина и Лассо) и эпоху свободного письма, совершеннейшие образцы которого представляют сочинения Баха и Генделя» [12, с. 3]. Различия касаются как свойств мелодий, так и характера созвучий, которые они образуют в соединении.

В учебнике полифонии С. С. Григорьева и Т. Ф. Мюллера свободный стиль ограничен первой половиной XVIII века, творчеством И. С. Баха и Г. Ф. Генделя [2, с. 26]. Т. Ф. Мюллер раздвигает хронологические рамки, включая в круг анализируемых явлений произведения В. А. Моцарта, Л. Бетховена и других композиторов XIX–XX веков [9, с. 2]. По мнению В. П. Фраенова, «свободный стиль – художественно–историческое понятие, обобщающее свойства полифонии XVII – первой половины XVIII века», однако в более широком смысле «свободным стилем называется полифоническое искусство от начала XVII века до современности» [13, с. 185].

Вторая половина XVIII столетия стала временем, когда полифонические формы обрели новое качество в творчестве венских классиков. Средства мелодико-тематического развития, сложившиеся в баховское время, продолжали использоваться в последующие десятилетия и получили новое применение у венских классиков в условиях нового художественного содержания» [10, с. 317]. Это новое содержание выражалось в усилении выразительности, жанровой определённости и драматургической функции полифонических разделов. Тенденцией этого периода становится усиление индивидуализации тематизма. Мелодика полифонических произведений обретает характер, в котором «сложно выявить некие типологические черты». Л. О. Корчмар подчёркивает, что в эстетике XVIII века в «верхнем главном голосе музыкальной композиции» особенно ценится «неповторимость выражения» облика мелодии [5, с. 459].

Этот процесс неразрывно связан с распространением инструментальной музыки и, в частности, с развитием фортепиано как сольного инструмента. Мелодика в фортепианных произведениях получает возможность не ограничиваться заданным диапазоном и удобством дыхательной фразировки; становятся допустимы «ритмо-интонационные, ладо-метрические и масштабные контрасты» мотивов [7, с. 260]. В этом контексте особенно значимым оказывается принцип линеарности [6]. У Л. Бетховена (см. рисунок 1 и 2) и А. Рейхи (см. рисунок 3) принцип реализуется через постоянное чередование направления мелодического движения в различных голосах, создавая эффект непрерывного «дыхания» полифонической ткани.

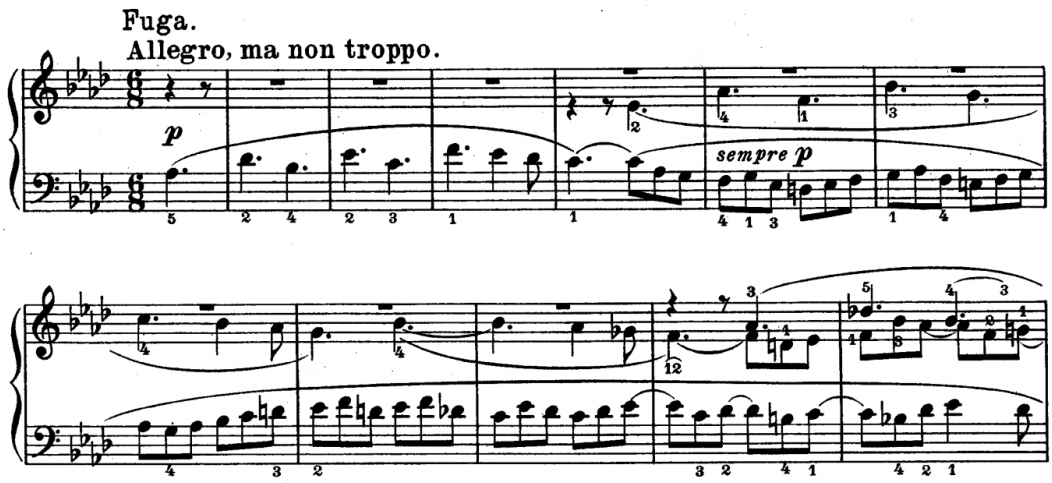


Рис. 1 Л. Бетховен Соната № 31, финал, фуга

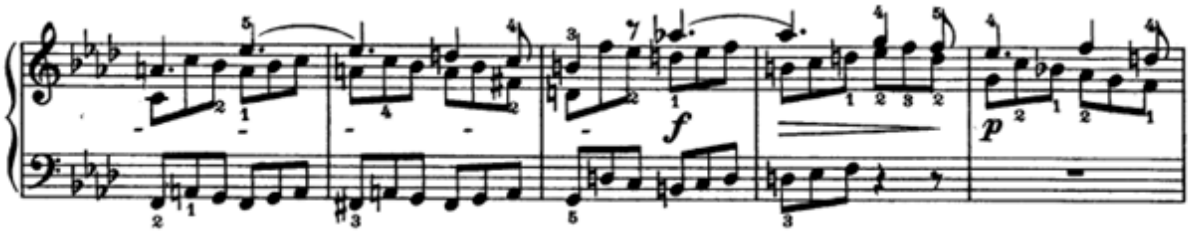


Рис. 2.Л. Бетховен Соната № 31, финал, фуга (такты 43-47)

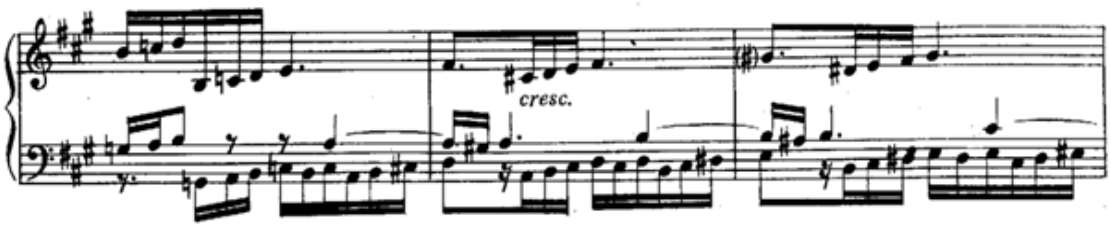


Рис. 3. А. Рейха, фуга № 1 A dur op. 36 (такты 42-44)

Антонин Рейха занимает в истории западноевропейской музыки особое положение как композитор–теоретик, чья педагогическая деятельность в Парижской консерватории оказала прямое воздействие на формирование целого поколения европейских композиторов–романтиков, включая Г. Берлиоза и Ф. Листа [8, с. 8]. Его цикл «36 фуг для фортепиано» ор. 36 (1803) представляет художественную реализацию теоретических воззрений автора и выступает ключевым памятником полифонического искусства переходной эпохи. В предисловии ко второму изданию А. Рейха изложил собственную теоретическую систему, включающую такие новаторские положения, как снятие ограничений на диапазон темы, свобода тональных соотношений и индивидуализация тематизма.

Анализ тематизма фуг Рейхи обнаруживает синтез классицистских принципов и романтической эмоциональности. Композитор привлекает различные музыкально–выразительные средства для построения тем, в которых начинают проступать новые грани художественной выразительности. Согласно установке самого Рейхи, из темы произрастает весь мелодический облик фуги; именно она служит источником противосложений и интермедий, обеспечивая единство образа в полифоническом многоголосии. Первая

существенная черта – опора на тоническую гармонию. В большинстве фуг тема стартует с движения по звукам тонического трезвучия, чаще всего квартсекстаккорда, что выступает отличительным признаком зрелой функциональности и развитой тональности. Это сближает полифоническую тему с гомофонно-гармоническими построениями. Вместе с тем Рейха не замыкается в диатонике: в фуге № 22 он вводит лидийскую повышенную IV ступень, в фуге № 23 активно задействует альтерации, а в фуге № 8 тема представляет собой непрерывное хроматическое кружение вокруг основного тона, лишённое привычных ладовых опор.

Протяжённость тем также свидетельствует об отходе от барочного афоризма. Если в классической фуге свободного стиля тема обычно укладывается в 1–4 такта, то у Рейхи 30 из 36 фуг имеют темы протяжённостью 4 и более тактов, а в некоторых она достигает 12–16 тактов. Подобная длинная, часто певучая, внутренне развивающаяся тема характерна для гомофонного мышления венских классиков и формирующейся романтической эстетики, где на первый план выдвигается воплощение эмоционального содержания. Например, фуга № 10 с тринадцатитактовой темой воспринимается как лирико-драматический монолог, облечённый в полифоническую форму [3, с. 54].

Свобода в обращении со скачками достигает у Рейхи высокой степени. От тритонов и септим он переходит к широким скачкам в квинтдециму (фуга № 7) (см. рисунок 4), используя составной интервал в теме, заимствованной из симфонии Моцарта.

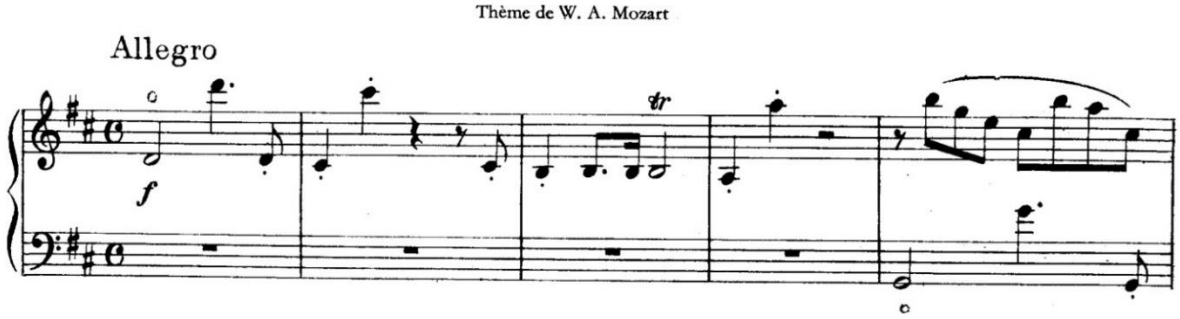


Рис. 4. Тема и начало ответа из фуги № 7 А. Рейхи D dur

При этом композитор сокращает скачок в последующих проведениях для удобства полифонической работы, что говорит о его прагматичном подходе к обработке материала. Заимствованные темы образуют важную группу. А. Рейха включает в цикл темы Й. Гайдна (фуга № 3), В. А. Моцарта (№ 7), Д. Скарлатти (№ 9), Дж. Фрескобальди (№ 14), И. С. Баха (№ 5) и Г. Ф. Генделя (№ 15). Этот приём, с одной стороны, укоренён в традиции свободного стиля, а с другой – в контексте начала XIX века обретает новое значение как дань уважения традиции и демонстрация преемственности. Рейха не просто цитирует, но адаптирует темы, расширяя их или помещая в новый гармонический и фактурный контекст.

Жанровая классификация тем позволяет выделить три группы: темы, наследующие барочные традиции; темы, ориентированные на стилистику венского классицизма; экспериментальные темы, открывающие новые пути романтической фуги. Наиболее показательны последние, где Рейха создаёт собственные мелодические формулы, подчинённые решению конкретной композиционной задачи.

Цикл «36 фуг» Рейхи располагается стыке становления романтической фуги. Он наследует линии баховских циклов, трактуя фугу как самодовлеющую, автономную форму. У романтиков «фуга перестает быть самодовлеющей музыкальной формой» и чаще встраивается в более масштабные структуры [11, с. 7]. Рейха же удерживает жанровую самостоятельность фуги, что роднит его с классицистской традицией. Его новаторские приёмы – хроматизированный тематизм, свобода тональных соотношений, метроритмические эксперименты, виртуозная фактура – объективно выводят его

творчество за границы классицизма и прокладывают дорогу романтической трактовке полифонии. Эти черты получат развитие в фугах Ф. Мендельсона, Р. Шумана, Ф. Листа, И. Брамса. Непосредственное влияние Рейхи ощущается в творчестве его учеников. Гектор Берлиоз, прошедший его школу, воспринял установку на содержательную трактовку полифонии: как подчёркивает В. В. Протопопов, «новаторское качество фуг Берлиоза определяется тем, что они рождаются не в силу одних лишь традиций жанра, но из внутренних свойств самого художественного образа» [11, с. 108].

В XX столетии принципы Рейхи – работа с историческими моделями, свободное обращение с тональностью, жанровый синтез – окажутся подхваченными композиторами неоклассицизма и продолженными в полифонических циклах Д.Д. Шостаковича, Р.К. Щедрина, С.М. Слонимского.

Выводы и заключение

В трудах исследователей термин «свободный стиль» трактуется достаточно неоднозначно. В работе «Подвижной контрапункт строгого стиля» С. И. Танеев сформулировал основные параметры, по которым можно отличить строгий и свободный стиль. Главные характеристики полифонического стиля от И. С. Баха до XX века: это построение полифонии на тональной основе, индивидуализация тематизма, внедрение жанровых элементов в мелодическую линию. Основная идея Рейхи при создании цикла состояла в том, чтобы показать на примере, что фуга на рубеже XVIII–XIX веков может и должна оставаться актуальной как основополагающая школа фортепианной техники.

Проведённый анализ даёт основания утверждать, что фортепианный цикл «36 фуг» ор. 36 Антонина Рейхи представляет собой ключевой этап в эволюции жанра. В нём сопряжены две магистральные линии: уважение к классическим устоям жанра и смелое новаторство, проявляющееся в обновлении тематизма, метроритма, гармонии и фактуры. Рейха раздвигает границы фуги, привнося в неё приёмы, почерпнутые из виртуозного концертного репертуара, и тем самым превращает фугу в актуальный для новой эпохи жанр. Его хроматические темы, далёкие модуляции, полиметрия и аккордовые каденции предвосхищают гармонический и фактурный язык романтиков, а также намечают пути дальнейшего развития полифонии в XX веке. Ор. 36 представляет собой не просто учебное пособие или дань традиции, но художественный манифест, утверждающий неисчерпаемый потенциал фуги как формы, способной к обновлению в любую историческую эпоху, поскольку уже в рамках свободного стиля Рейха демонстрирует такие свойства формы, которые станут нормой для последующих поколений. Оставаясь в рамках свободного стиля, Антонин Рейха закладывает фундамент романтической полифонии, ставшей одним из магистральных направлений музыкального искусства XIX столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусслер Л. Строгий стиль. Учебник простого и сложного контрапункта, фуги и канона в церковных ладах. – М.: Музыкальный сектор, 1925. – 200 с.
2. Григорьев С.С., Мюллер Т.Ф. Учебник полифонии. – М.: Музыка, 1969. – 328 с.
3. Зенина Л.Л. Полифония Антонина Йозефа Рейха в курсе фортепиано. – Новосибирск: Изд–во Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, 2021. – 82 с.
4. Кириллина Л.В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков: Самосознание эпохи и музыкальная практика. – М.: Московская государственная консерватория, 1996. – 192 с.
5. Корчмар Л.О. Учение о мелодии в XVIII веке // Вопросы теории музыки. Вып. 2. – М.: Музыка, 1970. – С. 455–468.
6. Курт Э. Основы линеарного контрапункта. – М.: Музгиз, 1931. – 304 с.

7. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1986. – 527 с.
8. Мельник В.Б. «Трактат о высокой музыкальной композиции» Антонина Рейха: автореф. дис. … канд. искусствоведения. – М., 1992. – 29 с.
9. Мюллер Т.Ф. Полифонический анализ. Хрестоматия. – М.: Музыка, 1964. – 238 с.
10. Протопопов В.В. История полифонии. Вып. III. Западноевропейская музыка XVII – первой четверти XIX в. – М.: Музыка, 1985. – 494 с.
11. Протопопов В.В. История полифонии. Вып. IV. Западноевропейская музыка XIX – начала XX в. – М.: Музыка, 1986. – 319 с.
12. Танеев С.И. Подвижной контрапункт строгого письма. – М.: Музгиз, 1959. – 383 с.
13. Фраенов В.П. Учебник полифонии. – М.: Музыка, 2006. – 208 с.
14. Шенкер Г. Свободное письмо. Том 1. – Красноярск, 2003. – 154 с.
15. Bücken E. Anton Reicha: sein Leben und seine Kompositionen. – München: C. Wolf & Sohn, 1912. – 154 p.
16. Dünki J.–J. Antonin Reicha and his 36 Fugues for piano // Piano Bulletin. – 22–25 octobre 2015. – Pp. 12–17. – URL: https://dicteco.huma–num.fr/person/2230 (дата обращения: 22.06.2026).
17. Laing M.M. Anton Reicha's Quintets for Flute, Oboe, Clarinet, Horn, and Bassoon. Doctor of Art History dissertation. – Ann Arbor: University of Michigan, 1952. – 622 p.
18. Miroshnichenko S.V. Peculiarities of a Tonal Plan of the Polyphonic Cycle “36 Fugues for Piano” by Antonin Reicha // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2019. – № 1. – С. 359–364.
19. Stone P.E. Reicha [Rejcha], Antoine(–Joseph) // New Grove Dictionary of Music and Musicians. – URL: https://global.oup.com/academic/product/the–new–grove–dictionary–of–music–and–musicians (дата обращения: 22.06.2026).

Чжан Эньцзэ
аспирант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: zhangenze1225@163.com

Zhang Enze
Graduate student
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ И ВИЗУАЛЬНОГО РЯДА В СТРУКТУРЕ ПОЛНОМЕТРАЖНЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ «СМЕШАРИКИ»

Аннотация. Статья посвящена вопросам соотношения аудио– и видеорядов в полнометражных анимационных фильмах «Смешарики. Начало» (2011), «Легенда о золотом драконе» (2016) и «Дежавю» (2018). На основе проведенного компаративного анализа выявлена общность и различие музыкальной драматургии полнометражных и короткометражных фильмов, посвященных смешарикам (композиторы С. Васильев и М. Ланда). В статье выявлены конкретные случаи стилевого контраста, звукозрительного контрапункта, а также трансформации тем, связанных с персонажами. Научно обоснована деконструкция жанровых шаблонов в процессе раскрытия поворотных моментов в сюжете фильма, в процессе раскрытия характеров персонажей.

Ключевые слова: «Смешарики», музыка в анимационном кино, лейтмотив, полистилистика, аудиовизуальное решение.

INTERACTION OF MUSIC AND VISUALS IN THE STRUCTURE OF FULL-LENGTH ANIMATED FILMS «KIKORIKI»

Abstract. The article is devoted to the issues of the correlation of audio and video sequences in the full-length animated films Smeshariki. Beginning (2011), Legend of the Golden Dragon (2016), and Deja Vu (2018). Based on the comparative analysis, the article identifies the similarities and differences in the musical drama of the full-length and short films dedicated to the Smeshariki (composers S. Vasilyev and M. Landa). The article identifies specific cases of stylistic contrast, sound-visual counterpoint, and the transformation of themes related to characters. It provides a scientific justification for the deconstruction of genre templates in the process of revealing turning points in the film's plot and the characters' personalities.

Keywords: «Smeshariki», music in animated film, leitmotif, polystylistics, audiovisual solution.

Введение

Отечественная научная традиция изучения киномузыки и звукозрительного синтеза предлагает развёрнутую теоретическую основу для решения вопросов о функциях музыки в анимации. Речь идёт, в частности, о работах Т.Ф. Шак [11], Ю.В. Михеевой [4], Е.А. Русиновой [7], О.А. Платоновой [6], Лю Женвей и М.Л. Зайцевой [2]. Однако при обращении к российским полнометражным компьютерно-анимационным проектам (CGI-проекты) звукозрительная драматургия изучена в должной мере ещё не полностью.

Объектом исследования стали полнометражные фильмы «Смешарики. Начало» (2011), «Легенда о золотом драконе» (2016) и «Дежавю» (2018). Предметом исследования

стала специфика взаимодействия музыкального и визуального рядов в условиях развёрнутого повествования.

Материалом исследования стали три полнометражных фильма – «Смешарики. Начало», «Легенда о золотом драконе» (2016) и «Дежавю» (2018) режиссера Д. Чернова, сценаристов Д. Яковенко и А. Лебедева, композиторов С. Васильева и М. Ланда.

Цель работы – осмысление и систематизация функций саундтрека в его неразрывной связи с визуальным рядом, который трактуется как полноценная часть единой аудиовизуальной драматургии. Методологическая база исследования включает: структурно-функциональный, музыкально-семиотический и типологический элементы. Для достижения цели в статье решается несколько задач. Первая: сформировать аналитическую рамку путём обращения к существующим теоретическим подходам в области киномузыки и звукозрительного синтеза. Вторая: зафиксировать конкретные трансформации лейтмотивов персонажей. Третья: оценить драматургический потенциал примененного в фильмах полистилистического коллажа и звукозрительного контрапункта. Четвёртая: определить, какую роль музыка выполняет при раскрытии философских тем.

Научная новизна работы связана с уточнением механизмов, на основе которых функционирует саундтрек во вселенной «Смешариков». В рамках исследования музыка выступает не как иллюстративный фон, а как полноценный семиотический элемент, участвующий в деконструкции жанровых клише.

Обсуждение и результаты

Концепция «условно мотивированного звука» (Е.А. Русинова) и типология аудиовизуальных решений (Ю.В. Михеева) – таковы две теоретические опоры, на которых строится анализ. Из пяти типов аудиовизуальных решений, выделенных Ю.В. Михеевой, для полнометражных «Смешариков» работают три: ч*увственно-изоморфный, игровой и тип «очуждения».* Рассмотрим их более подробно на примерах.

Чувственно-изоморфный, основанный на взаимосвязи звука и движения на экране, особенно в комических эпизодах [5]. В полнометражных фильмах «Смешарики» чувственно-изоморфный тип продолжает работать, например, в сцене погони, где фортепианное стаккато и ксилофон синхронизируются с прыжками и приземлениями персонажей (см. рис. 1).

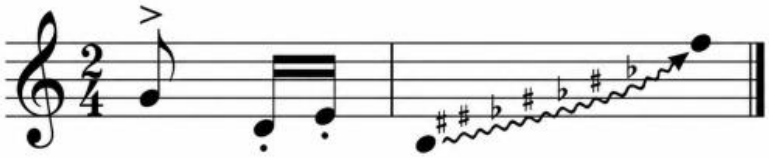


Рисунок 1. Нотный фрагмент. Фильм «Смешарики. Дежавю».
Музыка Сергея Васильева и Марины Ланда, слова Сергея Васильева

Однако акцент делается на более сложных аудиовизуальных стратегиях. Например, на авансцену выдвигаются *игровой тип* аудиовизуального решения. Он базируется на интертекстуальности, цитатах, пародии и стилевом коллаже, которые порождают диалог или деконструкцию между разными музыкальными стилями и культурными кодами [5]. Например, начало «Легенды о золотом драконе»: Бараш нажимает кнопку «Улучшайзера», и слышится цитата из штраусовского «Так говорил Заратустра» (вступительный мотив «Восход») (см. рис. 2).

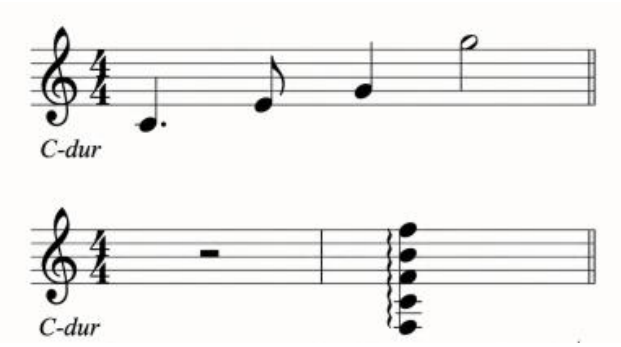


Рисунок 2. Нотный фрагмент. Фильм «Смешарики. Легенда о золотом драконе». Музыка Сергея Васильева и Марины Ланда

В тот миг, когда напряжение достигает высшей точки, герой спотыкается о морковку и падает. Симфоническое звучание мгновенно обрывается, и на его место вступает грубая рок-перкуссия – резкая смена тембра и метра создаёт комический эффект. Затем оркестр так же плавно возвращается. Музыка перестаёт быть иллюстрацией и сама становится драматургическим жестом, ломающим повествовательную инерцию [12, с. 20]. Это можно определить как иллюстрацию игрового типа аудиовизуального решения через жанровый коллаж (см. рис. 3).

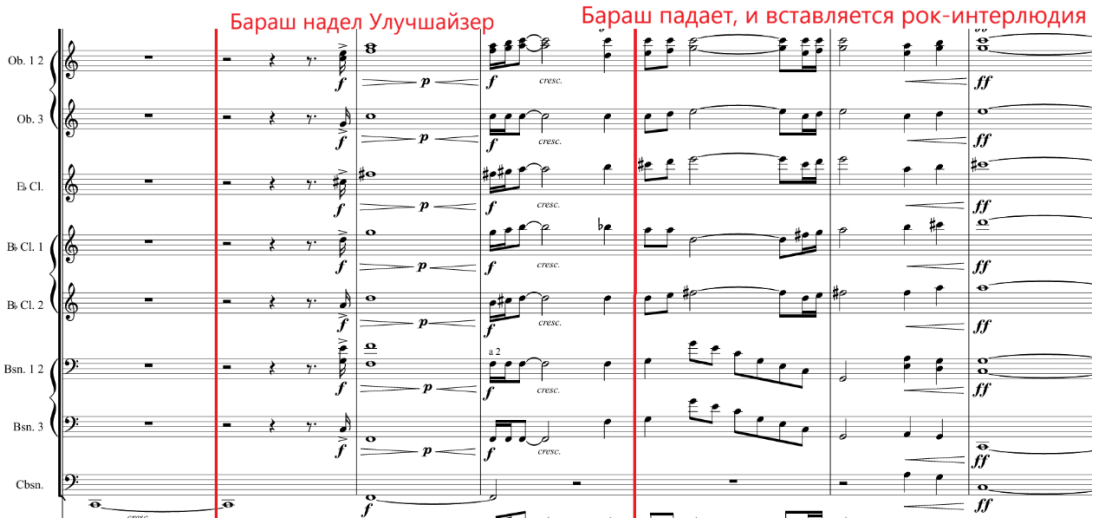


Рисунок 3. Взаимосвязь симфонической темы и визуального ряда сюжета в фильме «Космической одиссеи 2001 года»

Тип аудиовизуального решения, определяемый Ю.В. Михеевой как «тип очуждения», основанный на эффекте звукового остранения, когда звук отделяется от изображения, а музыка сводится к минималистичным паттернам. При этом зритель, по наблюдению Ю.В. Михеевой, переключается «с эмоционального сопереживания на рациональное осмысление» [5, с. 15]. В данном примере эффект «звукового остранения» достигается при помощи фактурного и динамического изменения: музыкальная ткань истончается, освобождая пространство для шумов и тишины. Например, в «Легенде о золотом драконе» есть эпизод, где герои окружены туземцами, напряжение достигает предела, камера берёт крупный план их лиц – и в этот момент барабанный ритм резко обрывается, оставляя лишь шумы джунглей и дыхание (см. рис. 4). Визуальная кульминация, совпадает, не с ожидаемой драматической симфонической развязкой, а с полной тишиной. Срабатывает эффект «звукового остранения».

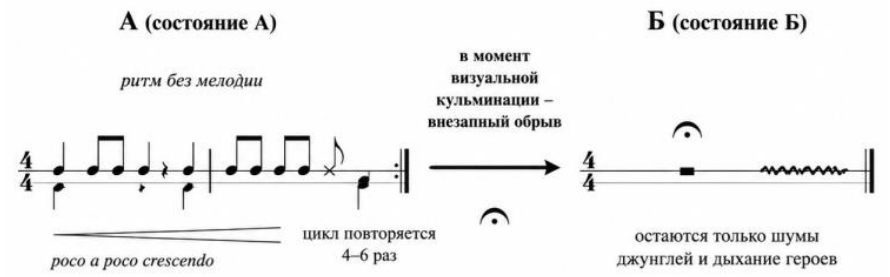


Рисунок 4. Отстранённая редукция в фильме «Смешарики. Легенда о золотом драконе» (сцена окружения туземцами)

Особого внимания заслуживает понятие «условно мотивированного звука» (Е.А. Русинова [7]). Постепенное разрастание внутрикадрового звука (например, стука или шума приёмника) происходит благодаря добавлению инструментов, расширению динамического диапазона и усилению реверберации. Так звук вырастает в закадровую симфонию, которая перестаёт быть сопровождением и обретает собственную драматургическую функцию. Музыка не иллюстрирует кадр, а создаёт конфликт между музыкальным сопровождением с видеорядом через жанровую пародию. Например, в «Дежавю» (Музыка Сергея Васильева и Марины Ланда, слова Сергея Васильева) в сцене погони звучит рэгтайм. Звучание композиции начинается с пианино, а затем разрастается до оркестрового *tutti*, которое начинает диктовать ход погони благодаря жёсткой синхронизации ритмических акцентов, динамических нарастаний и смен темпа с движениями персонажей, фактически превращая музыку в невидимого комментатора и режиссёра сцены (см. рис. 5).

Рисунок 5. Переход от условно мотивированного звука к метадиегетическому: в сцене погони («Смешарики. Дежавю»). Музыка Сергея Васильева и Марины Ланда, слова Сергея Васильева

В коротких сериях «Смешариков» за каждым персонажем закреплён устойчивый музыкальный образ. Подобный метод формирования музыкальной драматургии анимационного фильма на основе лейттематизма характерен, в частности, для творческого стиля выдающегося японского композитора Дзё Хисаиси [8, с. 37]. Данный метод позволяет объединить разнообразный тематический материал кинопартитуры, сформировать в ней смысловые «арки» [9, с. 28].

Энергичная мажорная тема с медными духовыми, стремительной перкуссией и пунктирным ритмом в духе марша или скерцо безошибочно характеризует Кроша. Лирическая минорная мелодия кларнета с триольным покачиванием, отсылающая к элегии или романсу, создаёт образ Бараша. Лосяш же раскрывается через стаккатированные пассажи ксилофона и баяна на ровных восьмых – механистичные, педантичные, с гротескным оттенком [10, с. 57]. Чтобы зритель естественно включился в процесс повествования, композиторы полнометражных фильмов о смешариках нередко берут уже знакомые по сериалу мелодии. Так, к моменту выхода первого полного метра сериал насчитывал уже более 200 коротких серий (по 6,5 минут).

Такой ход запускает нужные ассоциации и создаёт «претекстовую» рамку [14, с. 12]. Возьмём первый эпизод «Смешарики. Начало». Бараш обращается к Нюше с песней «О, Нюша» (музыка Сергея Васильева и Марины Ланда, слова Сергея Васильева) – это не новая композиция. Она давно встречается в сериале. Изначально она была «личной темой» Нюши, но в полном метре она переходит к Барашу: в спин-оффе «Пин-Код» (серия «Без страха и упрёка») он репетирует её, чтобы объясниться в любви. В результате «О, Нюша» превращается в звуковой знак барашовского томления. По фактуре версия фильма не совпадает с оригиналом. Сохраняется темп, однако вместо электрогитары и ударных появляются пиццикатный бас и гитара с лёгким искажением – это вносит ноту беспокойства. Лейттембры надёжно фиксируют музыкальный облик Бараша. Главная ценность этого вступления не в простой цитате, а в том, что за две минуты оно собирает всю предысторию отношений Бараша и Нюши, задавая точку отсчёта для грядущих кризисов персонажа.

При создании полнометражных фильмов ситуация меняется: нарастающее напряжение сюжета, основывающегося на столкновении с чужим миром (Мегаполис, джунгли), путешествием во времени – разрушает эти устойчивые привязки к лейттемам. Проанализируем этот переход с помощью двух эпизодов из «Смешарики. Начало».

В качестве исходного музыкального материала для Бараша взята песня «О, Нюша» – лирическая баллада с элегической, исповедальной мелодией (ля минор, *Andante*). Номер выдержан в лирическом ключе и соответствует давно сложившемуся образу меланхоличного поэта (мужской вокал, акустическая гитара с лёгким дисторшном (от англ. *distortion* – «искажение», преднамеренный тембровый эффект) осторожные пиццикато контрабаса)). Сюжет подводит героя к стилистическому слому. В финале звучит уже совершенно иная композиция – «Спасибо тебе, прохожий» – свинговая, с блюзовыми интонациями, оркестрованная с выразительными соло медной группы и джазового фортепиано (см. рис. 6). Контраст резок, так как ритм с плавного, элегического движения сменяется свингом, а вокал становится подчеркнуто выразительным, театральным. Бараш будто примеряет на себя чужую роль. Именно радикальная смена музыкального языка становится маркером крушения прежнего поэтического мира Бараша и его экзистенциального кризиса. Этот приём укладывается в «игровой тип» [4, с. 58] по классификации Ю.В. Михеевой и в концепцию полистилистики, разработанную А. Г. Шнитке [3].

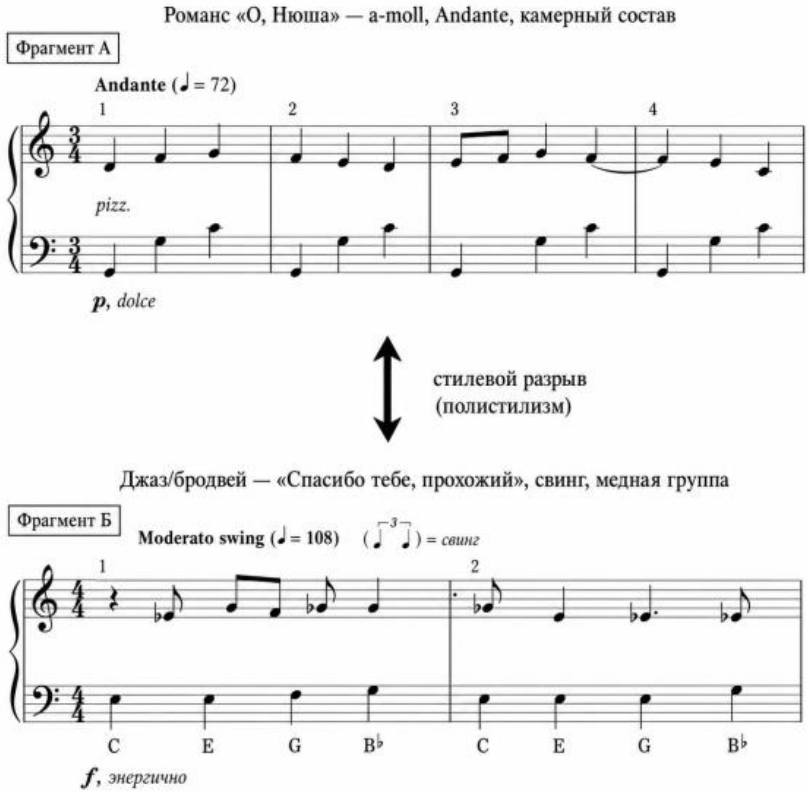


Рисунок 6. Трансформация музыкального облика Бараша

Для Копатыча в фильме «Смешарики. Начало» исходным музыкальным материалом становится джазовая тема: попав в Мегаполис, он временно превращается в супергероя Люсьена, и музыка привязана именно к этому альтер эго (свинговые интонации, насыщенные альтерированными септаккордами, с развернутыми соло саксофона при поддержке других медных инструментов, Си бемоль мажор). Но к финалу, когда персонаж возвращается домой, в повествование вплетается русская народная мелодия «Ягода-малинка» (см. рис. 7), исполненная с включением тембров баяна, ложек. В отличие от барашовского случая, здесь мы имеем дело не с разрывом, а с расширением образа: джазовый лейтмотив не отменяется, он дополняется архетипической «корневой» краской. Сюжетно такое обогащение прочитывается как возвращение к собственным истокам и обретение внутренней целостности. Филипп Тагг замечает, что «сдвиг в сторону русского национального стиля превращает Копатыча в носителя русской культурной идентичности» [13, с. 524]. При этом джазовый лейтмотив никуда не пропадает – он остаётся частью более богатого музыкального облика героя.

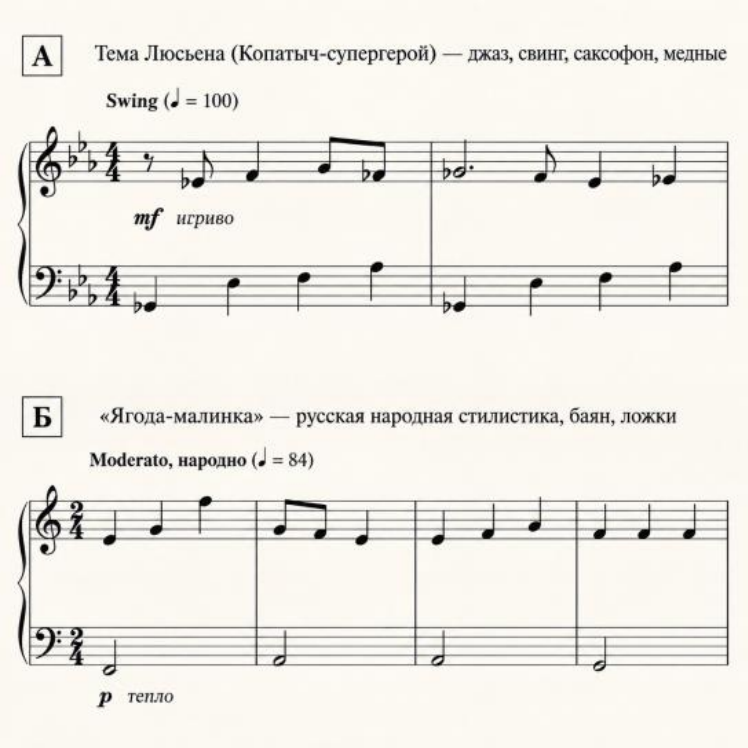


Рисунок 7. Сравнение джазовой темы Люсьена и русской темы Копатыча «Ягода-малинка»

Если сопоставить оба примера, становится очевидным, что музыка фиксирует два разнонаправленных процесса: в первом – полное разрушение исходной идентичности, во втором – её обогащение, причём оба результата достигнуты исключительно средствами звукового ряда. У Бараша музыкальный материал резко меняет стиль (тема перерастает из лирического городского романса в джазово-блюзовый номер с отчётливым свингом), а у Копатыча к джазовым интонациям добавляется народная тема – и то, и другое напрямую отражает сюжетный слом. В обоих эпизодах звук перестаёт быть просто эмоциональной окраской и встраивается в аудиовизуальное повествование как полноценный, активно работающий компонент.

В короткометражных сериях музыка в основном закрепляет образы героев, а в полном метре она выходит на первый план как главный организующий элемент повествования. Расширенный хронометраж позволяет композиторам С. Васильеву и М. Ланда использовать музыку не просто для сопровождения картинки – такое встречается и в сериале, – а для системного построения конфликтов и зон рефлексии. Как отмечает А.Я. Зайцев, «эта перемена связана с наступлением цифровой эпохи» [1]. Благодаря 3D/CGI возникает иллюзорное визуальное пространство, а музыка обретает значимую драматургическую роль. Через неё авторы ведут межкультурный диалог между западными жанровыми клише и русской музыкальной традицией и доносят философские смыслы, связанные с экзистенциальным поиском героев и переосмыслением идентичности.

В полнометражных фильмах «Смешарики» саундтрек часто прибегает к игровому типу аудиовизуального решения [4, с. 57]. Если в коротких сериях на первом месте стояли чувственно-изоморфный и рефлексивный типы, то в фильме за счёт смешения разных стилей возникает драматургическое напряжение. Так разрушаются привычные межкультурные знаки – например, когда голливудские штампы сталкиваются с русскими народными элементами.

Одна из прямых функций киномузыки – динамизация, то есть «задание внешнего ритма и усиление энергии визуального действия» [6, с. 94]. Совпадение музыкальной формы с физическим движением достигается в трёхмерной CGI-среде за счёт резких колебаний темпа, громкости и тональности. Так музыка напрямую управляет психофизиологическим ритмом зрителя [5]. В фильме «Смешарики. Начало», музыка обретает «физическую ударную силу» за счёт жёстко заданного ритма и объёмного звука [11, с. 15].

В «Легенде о Золотом Драконе» музыка подчеркивает контраст двух культурных кодов: западноевропейской симфонической традиции, ассоциированной с голливудским эпосом, и архаичной ритуальной музыки, воплощённой через этнические ударные и племенные ритмы джунглей. В сценах, где герои попадают в джунгли, симфонические инструменты отходят на задний план, а главную роль играют этнические ударные (конги, племенные барабаны). Ритм становится машинным, нагнетает тревогу и подготавливает танцевальную сцену. В «Смешариках» музыка игрового типа превращается в средство иронического переосмысления жанровых штампов. Она перерастает из простого фона в полноценное звуковое действо и становится инструментом культурной деконструкции западноевропейского симфонического канона (см. рис. 8).

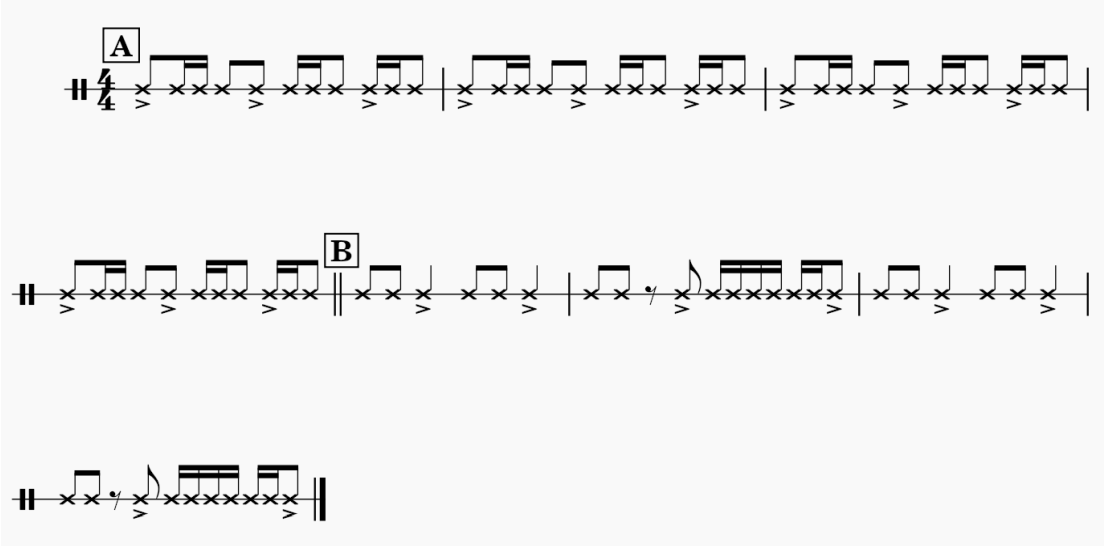


Рисунок 8. Два основных ударных ритма в сценах племени в «Легенде о Золотом Драконе»

Образ мегаполиса в «Начале» строится на низких, протяжных звуках. Тяжёлые, статичные басовые педали и долгие аккорды почти лишены мелодического движения – такой огрублённый тембр рождает ощущение гулкой пустоты, эха и отчуждённости огромного города. Гармония обеднена и сведена к протяжённым статичным басовым педалям, почти лишённым мелодического движения. Например, в «Легенде о золотом драконе» акцент смещается на деревянные ударные, которые оттеняют первобытную природу джунглей.

Каждый раз, когда герои «Дежавю» попадают в новую эпоху, зритель мгновенно узнаёт жанр или исторический тип музыки – рэгтайм (Дикий Запад), органную музыку (Средневековье) или кантри (ковбойская тематика), – и это задаёт рамку восприятия. Такую функцию выполняет «лейтжанр» – сквозная модель, родственная лейтмотиву, но проводящая не мелодию, а сам принцип стилизации. Именно последовательная смена жанров, пародийно обыгрывающая узнаваемые стили, создаёт в фильме эффект погружения в разные культурные среды (см. рис. 9).

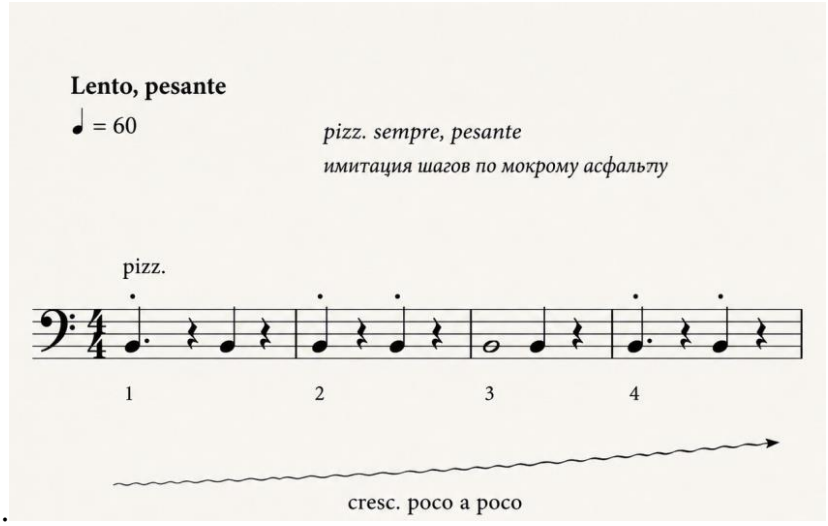


Рисунок 9. Лейттембр Ёжика в сцене на ночной улице Мегаполиса («Смешарики. Начало»)

Согласно Т. Ф. Шак, «системное функционирование лейтмотивов обеспечивает единство медиатекста» [11, с. 38]. В «Легенде о золотом драконе» центральная тема выполняет функцию рефрена: фортепианная мелодия чередуется с ритмическим эпизодом на деревянных ударных, и её финальное возвращение замыкает форму, придавая повествованию цельность [7]. В «Дежавю» временные скачки маркируются инструментально. Каждый инструментальный тембр работает как мгновенно стиль эпохи, позволяющих безошибочно определить место действия ещё до того, как оно будет развёрнуто визуально. Именно такое звуковое сопровождение закрепляет разрозненные хронологические пласты, придавая драматургическую связность внешнему повествованию.

Проделанный анализ даёт основания рассматривать музыкальное сопровождение в полнометражных анимационных фильмах «Смешарики» не как фон, а как единую аудиовизуальную драматургию. В короткометражном формате музыка фиксирует узнаваемые образы персонажей, а в полнометражном она выходит за пределы иллюстративности и становится действующим лицом повествования. Опираясь на типологию аудиовизуальных решений, предложенную Ю. В. Михеевой, и концепцию «условно мотивированного звука» Е. А. Русиновой, удалось выделить три основных типа взаимодействия звука и изображения – чувственно-изоморфный, игровой и тип очуждения. Их последовательное усложнение (от комической синхронизации через жанровый коллаж к эффекту звукового остранения) показывает, каким образом музыкальное сопровождение направляет зрительское восприятие, переключая его с эмоционального сопереживания на рациональное осмысление.

Разбор трансформаций лейтмотивов Бараша и Копатыча обнаруживает, что музыка фиксирует два противоположных процесса. В первом случае прежняя идентичность полностью разрушается, и смена стиля маркирует этот разрыв. Во втором случае идентичность не отменяется, а обогащается: джазовый лейтмотив дополняется народной темой, звуковой ряд становится свидетелем обретения внутренней цельности.

При раскрытии философских тем музыка берёт на себя функции семиотического посредника. Через смену лейтжанров (рэгтайм, органная музыка, этнические ударные) и тембровых решений (низкие басовые педали мегаполиса, племенные ритмы джунглей) выстраивается межкультурный диалог между западными и русскими музыкальными традициями. В полнометражных фильмах «Смешарики» лейтмотив работает не как

приложение к изображению, а как неотъемлемый семиотический элемент, активно участвующий в драматургии, деконструкции жанров и развёртывании философского содержания. Предложенная систематизация функций музыкального ряда уточняет представления о механизмах аудиовизуального синтеза в современной российской анимации и открывает перспективы для последующих сравнительных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев А.Я. Эстетические и технологические аспекты развития художественной формы российских анимационных фильмов 1990-х – 2020-х гг.: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 2024. – URL: https://www.dissercat.com/content/esteticheskie-i-tekhnologicheskie-aspekty-razvitiya-khudozhestvennoi-formy-rossiiskikh-anima (дата обращения: 02.06.2026).
2. Лю Женвей, Зайцева М. Л. Концептуальная и режиссирующая функция эстрадной музыки в анимационных картинах студии «Дисней» // Искусствоведение. 2024. – № 4. – С. 47-55.
3. Мирошкина А. Ф. Киномузыка Альфреда Шнитке: опыт исследования: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Магнитогорск, 2017. – URL: https://www.dissercat.com/content/kinomuzyka-alfreda-shnitke-opyt-issledovaniya (дата обращения: 02.06.2026).
4. Михеева Ю.В. Музыка как элемент театрализации кинофильма // Музыка. Искусство, наука, практика. – 2017. – № 1 (17). – С. 57–63.
5. Михеева Ю.В. Типология аудиовизуальных решений в кинематографе: автореф. дисс… доктора искусствоведения. – М., 2016. – URL: https://www.dissercat.com/content/tipologizatsiya-audiovizualnykh-reshenii-v-kinematografe-na-materiale-igrovykh-filmov-1950 (дата обращения: 02.06.2026).
6. Платонова Н.В. Киномузыка: к проблеме комплексного анализа // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № 1 (55). – С. 94–100.
7. Русинова Е.А. Формирование звуковых пространств в кинематографе: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения – М., 2021. – URL: https://www.prlib.ru/item/1768917 (дата обращения: 02.06.2026).
8. Титова Т.М., Зайцева, М. Л. Лейттематизм, лейтгармония и лейттембр как основа драматургии киномузыки Дзё Хисаиси // Искусство и образование. – 2024. – № 2(148). – С. 36-41.
9. Титова Т.М., Зайцева, М. Л. Особенности взаимодействия музыкального, речевого и видео– рядов в анимационном фильме «Ходячий замок Хаула» (2004 г.) // Музыковедение. – 2021. – № 4. – С. 28-36.
10. Чжан Эньцзэ. Семиотический анализ музыки в «Смешариках» на основе музыкальных тем персонажей // Bulletin of Art and Education. – 2026. – № 1. – С. 55–64.
11. Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста (на материале художественного и анимационного кино): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – Ростов-на-Дону, 2010. – 54 с.
12. Adorno T., Eisler H. Composing for the Films. – London; New York: Continuum, 2005. – 171 p.
13. Tagg P. Music’s Meanings: a modern musicology for non-musos. – New York; Huddersfield : The Mass Media Music Scholars’ Press, 2012. – 710 p.
14. Tan S.-L., Spackman M. P., Bezdek M. A. Viewers’ Interpretations of Film Characters’ Emotions: Effects of Presenting Film Music Before or After a Character is Shown // Music Perception. – 2007. – Vol. 25, iss. 2. – Pp. 135–152.

Пэй Яци
аспирант кафедры истории музыки
ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория
им. М. И. Глинки»
e-mail:1260006989@qq.com

Pei Yaqi
Postgraduate student at the Department of Music History
Glinka Nizhny Novgorod State Conservatoire

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В КИТАЙСКОЙ ОПЕРЕ ПЕРИОДА 1980-2020 ГОДОВ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. Цель статьи состоит в выявлении характерных особенностей в воплощении женских персонажей в китайской опере последней четверти XX – начала XXI века. Сформировавшийся в предшествующий период (1957-1966) тип «красных героинь» упростился и стал шаблонным. Кризис жанра особенно проявил себя в период культурной революции. Выйти из него удалось в конце 1970-х годов, когда в Китае начало происходить коренное преобразование общества, его обновление. Период реформ и открытости ознаменовал собой изменения в культуре: был найден и новый взгляд композиторов на «женский вопрос» в опере. Это не означало полного отрицания опыта сочинений 1957-1976 гг.: на новом этапе истории оперы сохраняется свойственный 1950-1960-м годам акцент на сильных героинях, способных к открытой борьбе за свои идеалы. Но также происходила постепенная субъективизация женских образов: композиторы стремились передать их уникальность и правдивость, обнажив чувства и мотивы персонажей. Линия развития образа перестала быть однозначно положительной, обрела сложность, многослойность. При этом в китайский музыкальный театр, с преобладанием в нем воспитательной функции, не проник характерный для Запада образ деструктивного, разрушительного женского начала («Саломея», «Святая Сусанна», «Лулу»). Автор аргументирует свою точку зрения, основываясь на примерах героинь нового типа, - Цзыцзюнь («Печаль разлуки», 1981), Цзинь Цзы («Степь», 1987), Ту Юю («Крик оленя», 2017) и Мэй Сян («Мать-благодетельница», 2018).

Ключевые слова: женские образы, китайская национальная опера, музыка второй половины XX века, период реформ и открытости, тенденции

FEMALE IMAGES IN CHINESE OPERA 1980–2020: MAJOR TRENDS

Annotation. The purpose of this article is to identify characteristic features in the portrayal of female characters in Chinese opera from the last quarter of the 20th century to the early 21st century. The "red heroine" type, which emerged in the preceding period (1957-1966), has become simplified and stereotyped. The genre's crisis became particularly evident during the Cultural Revolution. It was possible to emerge from it in the late 1970s, when a fundamental transformation of society and its renewal began to take place in China. The period of reform and opening up marked cultural changes, and composers also found a new perspective on the "women's question" in opera. This did not mean a complete rejection of the work of 1957-1976: in this new era of opera, the emphasis on strong heroines capable of openly fighting for their ideals, characteristic of the 1950s and 1960s, is retained. But there was also a gradual subjectivization of female characters: composers sought to convey their uniqueness and authenticity, revealing their feelings and motives. The character's development ceased to be unambiguously positive and became complex and multilayered. At the same time, the image of the destructive, destructive feminine, characteristic of the West (Salome, Saint Susanna, Lulu, etc.), did not penetrate Chinese musical

theater, with its predominantly educational function. The author argues her point of view based on examples of new type heroines: Zijun (“The Sorrow of Separation”, 1981), Jin Zi (“The Steppe”, 1987), Tu Youyou (“The Cry of a Deer”, 2017) and Mei Xiang (“The Mother-Benefactor”, 2018).

Keywords: female characters, Chinese national opera, music of the second half of the 20th century, the period of reform and opening up, trends.

Введение в проблему

При взгляде на китайские оперные сюжеты XX – начала XXI века обнаруживается явное преобладание женских героинь, внешнее или внутреннее развитие которых становится узловым моментом музыкальной драматургии произведения. «Седая девушка» (см. подробнее: [1]), «Цю Цзы» (см. подробнее: [2]) «Свадьба Сяо Эрхэя», «Красная гвардия Хунху», «Горы Йемен» и многие другие китайские оперы восхваляют образы сильных женщин с трудной судьбой. До 1976 года ввиду широкого развития социалистического реализма получили распространение так называемые «красные героини»[1] в китайской опере – воительницы, труженицы, верные товарищи и др. Их постепенное упрощение и схематизация привели к ситуации художественной исчерпанности, кризиса. Ли Вэй, доцент Школы искусств Восточно-Китайского педагогического университета, говоря о «красных» героинях как о «духовной опоре для эпохи», все же отмечает их шаблонность из-за сильного политического оттенка: «героини всегда сопоставляли личные интересы с коллективными, ставя на первое место коллективные» [3, с. 75]. Эта логика развития персонажей перекликается с европейской оперой на ранних этапах ее становления: оперные герои, начиная с эпохи барокко и классицизма, часто оказываются втянутыми в двойной конфликт долга и чувства (характерно, что в барочных и классических операх конфликт решается в пользу долга в противоположность романтическим операм)[2]. Подобная развязка конфликта в высшей степени соответствует характеру китайских «красных героинь», жертвующих личными желаниями ради общего блага.

После 1976 года начинается плодотворный этап развития оперного жанра в Китае, хронологически совпадающий с историческим периодом реформ и открытости. С 1976 года до настоящего времени было создано не менее 84 опер, в центре которых оказывалось развитие женского персонажа. Возникает потребность в анализе этих образов, поиске закономерностей в новых условиях культуры.

Цель данной статьи – обозначить основные тенденции в воплощении женских образов в китайском музыкальном театре периода реформ и открытости.

Краткий обзор исследований (литературы)

Женские образы в китайской опере европеизированного типа давно обратили на себя внимание исследователей. Так научные статьи музыковеда Ван Цзе связаны с изучением женских образов военного времени («Седая девушка», «Цю Цзы») [1; 2]. Исследователь Ли Вэй рассматривает эволюцию женских персонажей в разные периоды развития китайской оперы: проходящий колоссальное развитие образ Си Эр («Седая девушка») периода антияпонской войны, типизированные героини-революционерки 1950-1960-х годов, реалистичные образы Цзинь Цзы («Степь») и Фаньи («Гроза») периода открытости и реформ [3]. Исторический подход помогает исследователю обнаружить сдвиг в художественной перспективе от коллективного обобщенного образа к глубоко индивидуальному, психологически точному портрету. Неизбежным в контексте данной работы становится и обращение к литературе о женских образах в западной опере, в первую очередь к статьям Л.В. Кириллиной [4; 5]. Ряд научных трудов посвящен отдельным оперным произведениям, созданным в период открытости и реформ, среди них – статьи Се Ичжэня («Печаль разлуки») [6], Сюй На, Ван Вэнь и Ван Чжида («Степь») [7; 8; 9]. Несмотря на имеющийся научный задел, исследование женских образов в операх последних

сорока лет, созданных в контексте культурной политики и социальных преобразований новой эпохи, все еще нуждаются в углублении, что и стало отправной точкой данного исследования.

Методы

В работе был использован комплекс научных методов, включавший в себя исторический, типологический, компаративный, системный методы, а также специальный музыковедческий аппарат (анализ формы, мелодии, гармонии, ритма и прочих средств музыкальной выразительности).

Результаты и их обсуждение

Анализируя сложившуюся ситуацию, мы выделяем четыре основные тенденции, тесно связанные с социальными преобразованиями в китайском обществе:

1. При сохранении социального контекста преодолена сложившаяся традиция разрешения внутреннего конфликта героини, стоящей перед выбором между долгом и чувством, в пользу долга. Именно после кризисного десятилетия культурной революции с наступлением нового исторического этапа – периода реформ и открытости – женские образы начали сущностно меняться, освобождаясь от прежних стереотипов. Особенно ярко это проявляется в воплощении образа Мэй Сян в опере «Мать-благодетельница» (2018, композитор Ху Цзинь), где автор принципиально отходит от сложившейся традиции изображения матери, жертвующей своим ребенком ради спасения общества, страны.

В китайских операх до 1976 года материнские чувства переплетались с политическими убеждениями, патриотическими чувствами. Ключевая конфликтная ситуация, как правило, связана со сложным выбором между семейной и общественной ролью женщины. Отметим, что примеры подобных героинь встречаются и в новейших операх «Дочь партии» (1991, композиторы Ван Цзуцзин, Чжан Жуоя, Инь Цин, Ван Сирен, Цзи Чэн, Фан Тяньсин), «Горы Имэншань» (2018, композитор Луан Кай), «Иншаньхун» (2023, композитор Чжан Цяньи). К ним сохраняется активный интерес и у китайских слушателей.

Но о попытке по-новому взглянуть на образ матери свидетельствует опыт композитора Ху Цзиня, создавшего оперу «Мать-благодетельница» в четырёх действиях и восьми картинах. В центре оперы – судьба Мэй Сян[3], доброй и сильной женщины из провинции Хубэй, матери, на долю которой выпадают большое несчастье: она одна после смерти мужа воспитывает пасынка Цзяньго, который становится инвалидом. В опере воспевается жертвенная материнская любовь Мэй Сян, помогающая Цзяньго вновь обрести возможность ходить. События разворачиваются на фоне происходящих изменений в сельской жизни района Илин за последние 40 лет реформ и открытости. Чтобы подчеркнуть локальные черты места действия, в опере ярко представлены элементы народного искусства, такие как пение под барабан похоронного обряда в Личжоу[4], пение под барабан во время земледельческого труда[5], гравюры на дереве[6] и сцены труда, характерные для района Илин.

Композитор Ху Цзинь отходит от грандиозных повествований о национальной праведности и революционной жертве матерей, образцами которых служат Хайтан из оперы «Горы Имэншань» и Тянь Юмэй из оперы «Дочь партии». «Мать-благодетельница» коренным образом меняет фокус повествования, возвращая материнскую любовь к её самой основной форме – заботе и поддержке, непоколебимому призыву к жертве во имя своего ребенка. При этом воспитательная функция оперы здесь остается также ключевой: образ Мэй Сян – это образ исключительного человека, способного к жертве ради ближнего. Воспевание повседневной стойкости матери, противостоящей тяжелым обстоятельствам, позволяет опере сохранить связь с классицистской оптимистической трактовкой конфликта человека и его судьбы, в котором человеческая воля побеждает. В то же время нельзя не

отметить десимволизирующий подход к материнской любви, который до настоящего времени редко встречался в китайской национальной опере. В финале, когда Цзяньго исцеляется, сама Мэй Сян падает без чувств. Таким образом обостряется жертвенный смысл ее образа, он обретает трагическую силу, отличную от героических образов матерей. Это не возвышенная жертва ради общественных идеалов, а высшая жертва одной жизни ради другой, предел, который может достичь подлинная материнская любовь. И все же нельзя не отметить, что идеологическое и гражданственное начало в этой опере сохраняется, но становится мягче, превращаясь в позитивный исторический фон разворачивающихся событий. Это позволяет нам говорить о том, что материнский образ в китайской опере остается вписан в общественный контекст, не вступая в конфликтное сопоставление с ним.

2. Произошел переход от воплощения через женский образ национальных коллективных переживаний к субъективным, фокус сместился на духовные дилеммы героинь и их самопознание. Так, трагедийность героини Цзыцзюнь в первой китайской лирико-психологической опере «Печаль разлуки» (1981, композитор Ши Гуаннань) проистекает из конфликта между стремлением к освобождению личности и жизненными реалиями[7]. Цзыцзюнь воплощает собой пример «жертвы любви»: бросившая вызов обществу ради возлюбленного, она остается покинутой им. Здесь отражается модель драматургии «доверие – предательство – гибель», что позволяет провести параллели с западной оперной традицией от «Ариадны» К. Монтеверди до итальянского веризма. Но хотя Цзыцзюнь близка героиням Дж. Пуччини (Тоске или Чио-Чио-сан), ее уход беззвучен, он отражает социальную аннигиляцию ее личности.

Образ претерпевает колоссальную трансформацию. Вначале Цзыцзюнь – энергичная девушка, мечтающая о прекрасной любви, но испытывающая внутреннюю неуверенность и сомнения в будущем [6, с. 10]. Цзыцзюнь в конце – трагическая фигура, истощенная и надломленная личность, неспособная бороться с судьбой [6, с. 18]. Ее трансформация, символически выраженная через изменения времен года, представлена в серии монологических сцен.

Лирическая сторона образа раскрывается особенно ярко во втором действии («Лето») в романсе Цзыцзюнь «Прикосновение заката», ее песне «Радостное ожидание», дуэте Цзыцзюнь и Цзюньшэна «Глицинии». В дуэте «Глицинии» любовь Цзицзюань и Цзюаньшэна достигает своего пика, что резко контрастирует с последующим распадом их отношений. Драматической вершиной развития образа Цзыцзюнь становится ее ария «Ветер холодный» (№ 24) в третьем действии («Осень»). Мажорная окраска и в то же время мягкая «приглушенность» тональности Ges-dur задает особый трепетный характер арии, усиленный «переплетениями» арпеджио в оркестре и активной пульсацией триолей. Композитор стремится средствами музыки создать мрачную осеннюю картину, трактуя пейзаж как отражение внутренней растерянности Цзыцзюнь. В четвёртом действии («Зима») итогом развития ее образа становится сольная ария «Несчастная жизнь» (№ 39). В трехчастной форме выражен типично романтический конфликт реальности и мечты, прошлого и настоящего, восторга любви и печали любви. Таким образом, через развитие образа Цзыцзюнь и ее постепенное превращение из волевой героини в пассивную жертву, автор трагически обобщает судьбу китайской женщины 1910-х годов.

3. Образы женщин стали включать новые элементы идентичности (профессиональная идентичность, психологическая самоидентификация)[8]. Появляются ранее неведомые китайской опере женщины-ученые, политики и представительницы элиты, разрушающие традиционный гендерный стереотип[9].

Женский труд – совершенно новая, но абсолютно закономерная тема для китайской оперы. После 1976 года появилось новое поколение женщин, чья идентичность была

сосредоточена на их работе. Они перестали быть воинами, сражающимися на поле боя, и стали преданными своему делу представительницами конкретных профессий. В этом отношении показательна опера «Крик оленя» (2017, композитор Мэн Вэйдун). Сюжет отражает судьбу ученого-химика и фармацевта Ту Юю, с самого ее детства до преклонного возраста. Это история о том, как после 190 неудачных экспериментов Ту Юю наконец удалось выделить артемизинин (противомалярийный препарат). Драматургическое напряжение в опере создает внутренний конфликт Ту Юю – ее чувство вины перед семьей, верность своей работе и безысходность после многочисленных неудач в исследованиях артемизинина. Образ стойкой умной современной женщины-ученого раскрывается в арии Ту Юю «Что мне делать?» (действие 2, картина 1, № 2) В ней выражены беспомощность и тревога героини после неудачных опытов, а также горечь сомнений (во вступительном речитативе Ту Юю повторяет фразу «Неудача за неудачей, словно блуждание в темноте»). Вокальная партия Ту Юю носит характер монологического высказывания, сокровенного разговора с собой. В конечном итоге решение не сдаваться приводит ее к успеху. Подобную линию развития образов женщин в профессии композитор Мэн Вэйдун продолжил в опере «Дневник ангела» 2020 года.

4. В китайской опере периода 1980-2020 годов отсутствуют образы роковых женщин - персонажей, наделённых «чарами зла», которые бросают вызов социальным нормам, пробуждая скрытые желания, заглядывая в «бездны» человеческой души. Западные роковые женщины часто восстают против социальных норм из-за личных желаний и чувств (в традициях «Кармен» Ж. Бизе), порой становясь жертвами собственных страстей («Саломея» Р. Штрауса) или же символизируя собой некое изначальное, первозданное зло и разрушение («Лулу» А. Берга). По сути, это обусловлено тремя причинами: разными основополагающими культурными основами Китая и Запада, преобладающими функциями искусства и степенью развития женского самосознания в китайском и западном обществе.

1) Главенство этического порядка в качестве идейной основы музыкального театра Китая устраняет бунт индивидуального желания. В основе западного образа роковой женщины лежит использование индивидуального желания для прорыва через религиозный, моральный и патриархальный порядок. Однако китайская культура всегда была сосредоточена вокруг семейной этики и общественных норм. Сложность женских образов в китайской опере часто проистекает из общественного угнетения, а не врожденного зла, и в конечном итоге должна возвращаться к консенсусу этического и эстетического[10].

Например, героиня Цзинь Цзы в опере «Степь», обладающая бунтарским характером, восстает против традиционного брака и стремится к любви, но её поступки объясняются нападками со стороны родственников и трусостью мужа, а не глубинными «темными» желаниями. Внутренние противоречия ее натуры в конечном итоге указывают на авторскую критику традиционной этики, а не на отождествление женщины с хаосом, разрушением и злом, что резко контрастирует с западным тропом роковой женщины, которая использует желание для разрушения упорядоченности мира.

2) Социальная ориентация китайского музыкального театра сдерживает чрезмерный акцент на отрицательных образах. С 1980-х годов функциональное значение китайской оперы как инструмента идеологического освобождения и носителя социальных ценностей требовала баланса и преодоления разрыва между традицией и современным обществом, избегая чрезмерного изображения крайне негативных или сексуализированных образов. Чувственная и морально неоднозначная природа западных роковых женщин не соответствует ориентации китайской оперы на установление коммуникации с публикой для передачи позитивных ценностей. Отрицательные персонажи часто играют второстепенные роли и не являются глубокими и убедительными героями-протагонистами, что контрастирует с западной концепцией роковой женщины как демонически привлекательной

фигуры.

3) Различен и путь развития женского самосознания (китайская идея коллективного равенства и западная идея индивидуальной борьбы). La femme fatale – это отражение женского очарования как оружия для разрушения мужского превосходства. Напротив, пробуждение самосознания китайских женщин всегда было связано с социальным равенством, концентрируясь на борьбе за равные права в рамках коллектива, а не на противопоставлении личности коллективу или его патриархальному укладу. Сила женских образов в китайской опере часто проистекает из вклада в социальные ценности (например, обозначенный выше образ женщин-профессионалов).

Образ роковой женщины не соответствует социальной функции китайского искусства. В этом контексте показательна опера «Степь» Цзинь Сяна. В период реформ и открытости, как указывает Ли Вэй, «Степь» стала «первой оперой в гуманистической художественной перспективе, хотя по-прежнему вращалась вокруг темы этических пережитков прошлого, сковывающих женщин» [3, с. 75]. Произведение раскрывает страдания крестьянства во мраке традиционного общества. Героиня Цзинь Цзы – жертва феодальных порядков, ее история глубоко трагична. Она пренебрегает правилами морали и изменяет своему мужу с Цю Ху на виду у свекрови. Но безнравственный поступок Цзинь Цзы не вызывает негодование или отторжение, напротив, усиливает сочувствие к ней (ведь причина ее внутреннего протеста – социальное угнетение) [7, с. 43].

Яркой характеристикой образа Цзиньцзы становится ария «О, снова темнеет» (девятая сцена первого действия), где все средства музыкального языка направлены на то, чтобы выразить образ беспомощности и внутренней несвободы героини, создать ощущение замкнутого пространства (триольный ритм в начале фраз, переменный метр, поступенное движение по полутонам, опевания в мелодии и ниспадающие интонации, не дающие музыке импульс к дальнейшему развитию).

«Степь» - это одновременно гимн дикой природе и глубокое элегическое сочувствие к ней (сама Цзиньцзы олицетворение первозданного дикого духа); это сопоставление цивилизации (культуры) и человека (вне общества). Судьба Цзиньцзы глубоко трагична, она вынуждена подчиниться и стать мученицей рациональной цивилизации [8, с. 19]. Ее образ, символизирующий свободу от условностей общества, родственен образу Кармен из одноименной оперы Ж. Бизе [9, с. 87]. Но еще более явное сходство здесь есть с образом Катерины Измайловой Д.Д. Шостаковича, в которой советский композитор также подчеркивал непоколебимое стремление женщины вырваться из оков мещанского гнета и обрести личное счастье.

Выводы и заключение

Подведем некоторые итоги. С окончанием культурной революции женские персонажи постепенно освобождались от героического «статуса», а темы произведений обогащались, уже не ограничиваясь революционной тематикой. В операх «Печаль разлуки», «Степь», «Мать-благодетельница», «Крик оленя» обстоятельства жизни героинь и трактовка их внутреннего мира усложняются, отходят от типовых. Детально и конкретно прописана их психологическая транформация. Таким образом, эволюция женских образов в китайской опере демонстрирует движение от обобщенных символов страдания и борьбы к «очеловеченным» образам, раскрывающим себя в семье, в дружбе, в любви, в работе. Но путь, по которому следует развитие женских образов в китайской опере, существенно отличается от европейского: чаще всего роль женщины здесь не противопоставлена коллективу, а, напротив, интегрирована в него.

Примечания

[1]Под «красными героинями» обычно подразумевают женщин-революционерок и мучениц, внесших вклад в китайскую революцию и борьбу против японских захватчиков в антияпонской войне.

[2]Эта мысль подтверждается примером из исследования Л.В.Кириллиной: в барочной опере Г.Ф.Генделя «Юлий Цезарь» Цезарь, испытывая личный гнев из-за смерти Помпея, неизменно ставит во главу угла политические интересы Рима; Секст движимый местью за отца, в конечном счёте выбирает коллективную справедливость [4, с. 111-113]. Характерно, что уже в XX веке вектор на сакрализацию идеи самопожертвования и героизацию женских образов проявляется с новой силой в опере Л. Ноно «Под жарким солнцем любви» (см. об этом: [5, с. 11]).

[3] Опера основана на реальных событиях, у Мэй Сян есть исторический прототип – женщина по имени Ли Дасю.

[4] Пение на похоронах под барабан в Сянбэй и Личжоу (сейчас эта историческая местность называется Лисян, провинция Хунань), – это древний народный похоронный обряд, зародившийся у народа Чу периода Воюющих царств, в котором под бой барабана поет солист или двое солистов («бить в таз как в барабан и петь, сопровождая скорбящую семью»). Имеет печальный характер, специфическая особенность такого пения – акцентирование окончания фраз сильными ударами на барабанах. Широко распространена в районах Шаши, Цзинчжоу и Цзянлин на равнине Цзянхань.

[5] Барабанная песня о копании земли (или Дунъюань Вашаньгу) – это разновидность народной трудовой песни, распространенной в районах проживания народа туцзя, таких как западная провинция Хунань, исполняемой во время совместного земледельческого труда. Как правило, в исполнении участвуют два певца, стоящих лицом к рабочим, один играет на барабане, а другой – на гонге, они поют дуэтом или по кругу, задавая ритм трудящимся. Структура песни обычно включает четыре части: вступление, приглашение богов, песня и прощание с богами.

[6] Гравюры на дереве Илин – это традиционная форма гравюры на дереве из района Илин города Ичан провинции Хубэй. Зародившись в конце династии Мин и начале династии Цин (восходя в узоры, выгравированные на дне керамики культуры Даси), они используют черно-белую технику гравюры на дереве для изображения местной народной жизни и пейзажей.

[7] Хотя внешне мы обнаруживаем сходство с конфликтом в операх 1940-х годов, их отличия существенны. В операх 1940-х годов женские персонажи изображались как символы классового освобождения, а их личные переживания и духовные дилеммы были полностью подчинены делу национального искупления. Однако с 1980-х годов акцент сместился на индивидуальность. Так, герои Цзыцзюнь и Цзиньцзы больше не искали смысла в классовой борьбе, а столкнулись с трудностями личностного роста: тоской по свободе в любви, конфликтом между личными мечтами и семейными обязанностями, поиском своего места в обществе. Это разительный контраст с произведениями 1940-х годов, когда женские персонажи скорее выражали политические идеалы, не обладая уникальными психологическими характеристиками.

[8] Профессиональная идентичность – это уже не просто отражение участия в общественной жизни (как в более ранних операх), а стремление к самоуважению посредством профессиональных знаний и навыков (например, образ женщины-учёного в опере «Крик оленя»). Психологическая самоидентификация проявляется в том, что главная героиня начинает осознавать и выражать свои внутренние противоречия, такие как страх личной свободы и социального осуждения, чего не было в операх 1940-х годов, когда оперные персонажи не обладали сложной психологической глубиной.

[9] Если в китайских операх XX века разрушение гендерных стереотипов означало приписывание женщинам мужских ролей в революционном деле (полководцы, воины, революционные лидеры), что было способом включения женщин в коллективный процесс, но не признанием их женских черт, то после 1976 года это проявляется в признании женской уникальности. Героини не вынуждены отбрасывать свои женские качества (чувствительность, забота о семье) для участия в обществе; наоборот, эти черты интегрируются в их идентичность.

[10] Характерно, что даже в китайской мифологии демонические женские образы – лисы-оборотни или духи умерших красавиц – всегда либо наказываются за нарушение границ, либо встраиваются в даосско-буддийскую логику одержимости и последующего прозрения. Примеры таких демонических женских образов встречаются в операх «Хуан Ньян» композиторов Сяо Юньсяна, Хань Мэнчжэня, Юань Чэньву (1980; героиня Хуан Ньян), «Сказка о белой змее» композитора Чжоу Лона (2010; героиня Бай Сучжэнь), «Раскрашенная кожа» композитора Хао Вэйя (2018; героини – Мадам Ван, Гуй Янь).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Цзе. Образ Си Эр в опере «Седая девушка»: генезис и драматургия развития // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2021. – №3 (61). – С. 47-54.
2. Ван Цзе. Опера «Цю Цзы» Хуана Юаньло: к проблеме претворения европейских традиций // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2021. – № 2(60). – С. 91-98.
3. Ли Вэй. Эволюция взглядов на китайскую оперу и трансформацию женских образов // Опера. – 2011. – №4. – С. 74–77.
4. Кириллина Л.В. Характер и характерность в операх Г.Ф.Генделя // Научный вестник Московской консерватории. – 2010. – №1. – С. 103-117.
5. Кириллина Л. В. Опера как «политическая мистерия»: от «Леоноры» Бетховена (1805) к «Под жарким солнцем любви» (1975) Луиджи Ноно // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2024. – № 3(74). – С. 8-13.
6. Се Ичжэнь. Характеристика и анализ вокальной партии Цзыцзюнь в опере «Печаль разлуки». Магистерская диссертация. – Чунцин: Юго-Западный университет, 2014. – 32 с.
7. Сюй На. Исследование образа Цзиньцзы в китайской национальной опере «Степь». Магистерская диссертация. – Вэйхай: Шаньдунский университет, 2014. – 49 с.
8. Ван Вэнь. Исследование характеристики и основных песенных партий Цзиньцзы в опере «Степь». Магистерская диссертация. – Цзинань: Шаньдунский педагогический университет Цзинань: Шаньдунский педагогический университет, 2010. – 56 с.
9. Ван Чжида. Исследование образов персонажей и воспитательный аспект в опере «Степь». Дисс. … канд. иск. – Шанхай: Восточно-китайский педагогический университет, 2021. – 151 с.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Хэ Тяньши
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
e-mail: tsjiyaosun@yandex.ru
Научный руководитель – доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
Е. В. Смагина

He Tianshi
Postgraduate Student
The Herzen State Pedagogical University
e-mail: tsjiyaosun@yandex.ru
Scientific Advisor – Associate Professor
The Herzen State Pedagogical University
E. V. Smagina

ИНТОНАЦИОННАЯ ДРАМАТУРГИЯ МОТИВА СТРАННИЧЕСТВА В МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ: ОТ СЮИТЫ Э. ГРИГА К БАЛЕТУ А. ШНИТКЕ

Аннотация. В пространстве музыкальной культуры трансформация образа рассматривается через призму двух полярных художественных концепций. Автор проводит сравнительный анализ интонационной драматургии программных сюит Эдварда Грига и полистилистического балета Альфреда Шнитке. В работе применяются методы сравнительного анализа и семантической интерпретации музыкального текста. Исследование позволяет выявить закономерный переход от романтического изображения внешнего странствия к постмодернистской метафоре мучительного внутреннего самопознания и последующего распада человеческой личности. Практическая значимость настоящего труда заключается в возможности использования полученных результатов в лекционных курсах по истории музыки, а также в рамках анализа специфики современных сценических жанров.

Ключевые слова: странничество, интонационная драматургия, Эдвард Григ, Альфред Шнитке, «Пер Гюнт», полистилистика, музыкальный театр.

INTONATIONAL DRAMATURGY OF THE WANDERING MOTIF: FROM EDVARD GRIEG'S PROGRAMMATIC SUITE TO ALFRED SCHNITTKE'S POLYSTYLISTIC BALLET "PEER GYNT"

Abstract. This research explores the transformation of the wandering motif within musical culture through the prism of two contrasting artistic perspectives. The study provides a comparative analysis regarding the intonational drama in Edvard Grieg's programmatic suites and Alfred Schnittke's polystylistic ballet. The author applies methods involving comparative analysis and semantic interpretation of the musical text. The transition from romantic external journeying toward a postmodernist metaphor for inner self-exploration and identity fragmentation is identified. The practical value of the work consists in the potential application of its findings within academic courses focused on music history and the analysis of theatrical genres.

Keywords: wandering, intonational drama, Edvard Grieg, Alfred Schnittke, Peer Gynt, polystylism, musical theater.

Введение

Вопрос художественного преломления идеи пути в музыкальном искусстве сохраняет свою остроту на протяжении нескольких столетий. Фигура Пера Гюнта, созданная Генриком Ибсеном, выступает в европейском музыкальном театре в качестве универсального архетипа, позволяющего проследить смену эстетических парадигм от национального романтизма к философскому постмодернизму. Творческие искания Альфреда Шнитке в 1980-х годах ознаменовались обращением к театрально-сценическим жанрам, где балет «Пер Гюнт» стал итоговым сочинением пятнадцатилетней работы в этой области [6, с. 50]. Интерес композитора к данному сюжету обусловлен неисчерпаемостью трактовок образа главного героя, который обнаруживает глубокое сходство с фаустианской темой, занимающей центральное положение в наследии автора. Эту позицию иллюстрирует высказывание самого создателя музыки «Есть сюжеты, которые имеют как бы одну реализацию, и, будучи реализованными, они уже исчерпываются. А есть сюжеты, где количество реализаций бесконечно, и ни одна не исчерпывает сюжет до конца» [15, с. 55].

Научная проблема настоящего исследования заключается в необходимости теоретического осмысления того, как меняется интонационный генезис мотива странничества при переходе от программной описательности к концепции четырех кругов реальности. Если в партитуре Эдварда Грига странствие представлено как цепь внешних событий и этнографических картин, то в версии Альфреда Шнитке и балетмейстера Джона Ноймайера оно трансформируется в процесс распада и последующего возрождения человеческого «Я», воплощая образ «персонажа, который ничего не выиграл в итоге, ничего не достиг, и кончил тем же нулем, с которого начал» [7, с. 44]. Целью данной работы является выявление специфики интонационного воплощения идеи пути в балете Альфреда Шнитке в сравнении с традиционной романтической интерпретацией, представленной в программных сюитах Эдварда Грига.

Научная новизна статьи определяется первым опытом детального сопоставления интонационных пластов двух произведений в аспекте драматургии странничества. Впервые анализируется механизм того, как полистилистический метод Альфреда Шнитке перерабатывает романтические аллюзии для создания ирреального пространства пути. Актуальность темы подтверждается стабильным интересом современных хореографов и дирижеров к балетному наследию Альфреда Шнитке, что требует глубокого музыковедческого обоснования структурных особенностей его партитур.

Материалы и методы

Вся эмпирическая база настоящего научного исследования строится на двух крупных музыкальных сочинениях, созданных по мотивам философской драматической поэмы норвежского драматурга Генрика Ибсена «Пер Гюнт». Материалами для подробного аналитического рассмотрения выступают полные авторские партитуры двух композиторов разных эпох и эстетических направлений: норвежского романтика Эдварда Грига и видного представителя позднесоветского полистилизма Альфреда Шнитке. Обе музыкальные интерпретации одного литературного первоисточника обладают кардинально разной драматургической концепцией, интонационной логикой и художественной задачей, что делает их идеальным объектом для сопоставительного музыковедческого разбора.

В рамках работы реализуется комплексный системный подход к изучению музыкального текста, который объединяет сразу два взаимодополняющих научных инструмента. С одной стороны, применяется методика интонационного анализа, позволяющая проследить трансформацию лейтмотивов, гармонических комплексов и фактурных решений на протяжении всего сочинения. С другой стороны, исследование

опирается на основополагающие принципы сравнительного музыковедения, благодаря которым удается выявить сходства и фундаментальные различия в трактовке центрального мотива странничества у Грига и Шнитке. Такое сочетание методов исключает одностороннее восприятие каждого произведения и обеспечивает объективность всех сделанных выводов.

Теоретическая база исследования формируется на основе концепции процессуальности музыкальной формы, разработанной выдающимся российским музыковедом Борисом Владимировичем Асафьевым. Его труды, посвященные интонационной природе музыки и динамике развития музыкального образа, являются основой для интерпретации звуковых процессов в обеих партитурах. Помимо этого, автор опирается на фундаментальные монографии, посвященные творчеству Альфреда Шнитке, написанные ведущими специалистами по его наследию: Александром Ивашкиным, Валентиной Холоповой и Еленой Чигаревой. В этих работах детально раскрыты особенности полистилистической техники композитора, специфика его драматургического мышления и смысловое наполнение сценических опусов, поэтому они выступают как ключевые справочные источники анализа [5; 13; 14].

Конкретный набор нотных материалов, используемых для практического разбора, включает полные оркестровые партитуры двух программных сюит Эдварда Грига, имеющих опусные номера 46 и 55, созданных специально для драмы Ибсена. Дополнительно в исследовании рассматривается авторская партитура балета «Пер Гюнт» Альфреда Шнитке, завершенная композитором в 1986 году по совместному проекту с хореографом Джоном Ноймайером; при работе с этим текстом автор опирается на комментарии и фактурные разборы, представленные в специализированном музыковедческом издании [15, с. 56]. Все перечисленные нотные источники выступают как первичный эмпирический материал, на котором строится весь ход сравнительного интонационного анализа.

Результаты

В ходе детального изучения нотного материала и драматургических схем обоих произведений были выявлены конкретные параметры интонационной организации. В сюитах норвежского автора зафиксирована стабильность тональных центров и очерченность мелодических фраз. Каждое перемещение героя во внешнем пространстве сопровождается сменой завершенного музыкального образа. При анализе партитуры выявлено преобладание ясных гомофонно-гармонических структур в разделах, которые описывают странствия в экзотических странах. Тематизм здесь отличается опорой на национальные норвежские интонации, прозрачностью фактуры, диатонической гармонией и акварельной оркестровкой с солирующими деревянными духовыми инструментами, что подчеркивает глубокую связь с фольклорными истоками.

В балете Шнитке зафиксирована иная интонационная система. Музыкальная ткань строится на принципе многослойной вертикали и постепенного разрастания звуковых комплексов. В Прологе обнаружена полиаккордовая прогрессия, где структурной единицей выступает секунда и терция [7, с. 46]. Процесс становления личности героя объективно выражен через уплотнение фактуры. Анализ выявил наличие семи первоначальных аспектных характеристик, которые в поздней редакции были сокращены до четырех основных личностных граней.

Таблица 1. Сравнительные параметры интонационных систем в произведениях на сюжет Ибсена

Параметр сравнения	Модель Эдварда Грига	Модель Альфреда Шнитке
Особенности тематизма	Диатоническая мелодика с фольклорными истоками в номерах «Утро» и «Танец Анитры»	Многослойная лейтмотивная система с элементами полистилистики в номере «Прослушивания»
Гармоническая опора	Трезвучия и мажоро-минорная система в номере «Песня Сольвейг»	Полиаккорды и атональные кластерные созвучия в Прологе
Роль хора	Отсутствует в первой и второй сюитах	Бессловесный вокализ в Эпилоге как сфера ирреального
Финал пути	Лирическая колыбельная в номере «Песня Сольвейг» как символ покоя	Бесконечное адажио в Эпилоге как знак растворения в вечности

При изучении второго акта балета обнаружено использование техник стилистической адаптации. В номерах зафиксированы элементы регтайма и джазовые интонации, которые выступают в качестве звуковых масок [14, с. 273]. Лейттема главного героя в этом разделе подвергается фрагментации. Результаты показывают, что мелодический контур темы Пера постепенно теряет свою целостность при столкновении с механическим ритмом темы тапера, то есть аккомпанирующего в танцевальном классе музыканта.

В третьем акте и Эпилоге выявлено господство полифонического метода наслоения пластов. Музыкальная ткань Эпилога не содержит нового тематического материала. Она полностью сформирована из тем предыдущих актов, которые звучат одновременно [5, с. 173]. Зафиксировано особое значение партии хора, которая включает восемь тактов в тональности D-dur. Развитие этой партии на протяжении финала основывается на неуклонном повторении восьмитакта с последующим каноническим разрастанием, что символизирует переход героя в иное философское измерение и окончательное растворение его души в вечности.

Результаты анализа интонационного облика Сольвейг в двух версиях также обнаруживают существенные различия. В романтическом варианте тема сохраняет народно-песенную основу и ладовую переменность. В полистилистическом балете лейтмотив героини проходит путь от ясной диатоники Ges-dur к сложным кластерным созвучиям в финальных сценах [7, с. 51]. Это свидетельствует об объективном усложнении интонационной семантики образа при переходе к современной эстетике.

При изучении взаимодействия звука и пластики в постановке Ноймайера зафиксирована автономия двух составляющих в третьем акте. Музыкальные и пластические акценты перестают быть синхронными. Движения танцоров в финальной части произведения становятся предельно замедленными. Их восприятие соотносится в большей степени с хоровым звучанием, нежели с инструментальным сопровождением оркестра [6, с. 52]. Подобная рассогласованность визуального и аудиального рядов подчеркивает полное отрешение Пер Гюнта от реального мира, отражая финальный этап сюжетного развития, при котором постаревший персонаж окончательно погружается в глубины собственного сознания и находит спасение в прощальном дуэте с Сольвейг.

Обсуждение

Романтическая интерпретация мотива странничества у Эдварда Грига строится на принципе программной описательности. Путь героя в данном случае является внешней цепью приключений, где каждое новое пространство получает завершенную жанровую или этнографическую характеристику [11, с. 142]. Странствия Пера Гюнта в сюитах композитора представлены как смена ярких декораций, которые контрастно противопоставлены интонационной сфере родины.

Таблица 2. Интонационная характеристика внешнего пространства в сюитах Э. Грига

Музыкальный номер	Пространственный локус	Интонационные особенности (мелодика, гармония, фактура, оркестровка и связь с фольклором)
«Утро»	Марокканское побережье	Пасторальная пентатоническая мелодия, светлая мажорная гармония, прозрачная гомофонно-гармоническая фактура, солирующие деревянные духовые инструменты, стилизация народных пастушьих наигрышей
«Танец Анитры»	Арабский восток	Прихотливая извилистая мелодия, изменчивая гармония с обилием хроматизмов, легкая танцевальная фактура, струнная группа с добавлением треугольника, стилизация восточного танцевального фольклора
«В пещере горного короля»	Фантастический мир троллей	Угловатая маршевая мелодия, остинатная гармония с жесткими акцентами, плотная фактура с постепенным нарастанием, мощное звучание всего состава оркестра, опора на норвежский мифологический фольклор

Эдвард Григ лишает своего персонажа прямой вокальной характеристики, что исследователи связывают с его антипатией к эгоцентризму Пера. Центром притяжения и духовным идеалом в этой художественной модели становится образ Сольвейг. Ее интонационный облик, который соткан из чистых диатонических попевок и элементов народных напевов, олицетворяет подлинную чистоту и преданность [10, с. 280]. В драматургической концепции Эдварда Грига процесс странствия не приносит герою духовного обновления и служит лишь пестрым фоном для утверждения неизменного лирического ядра. Подлинная глубина человеческого чувства раскрывается только в статичном и гармонически ясном образе ожидающей его девушки. Описанный подход фиксирует устойчивость романтической картины мира, где герой активно взаимодействует с внешним пространством, но неразрывно сохраняет связь с главным ценностным ориентиром [11, с. 230].

Трансформация странничества в концепции четырех кругов реальности

Переход к балетному творчеству Альфреда Шнитке знаменует собой радикальную смену вектора в трактовке ибсеновского сюжета. Композитор отказывается от внешней иллюстративности в пользу глубокого философского исследования человеческой души. Мотив странничества здесь перестает быть простым географическим перемещением и превращается в метафору духовного блуждания личности. Драматургическая основа балета опирается на оригинальную идею четырех кругов реальности, совместно разработанную

композитором Альфредом Шнитке и балетмейстером Джоном Ноймайером. Под этой категорией авторы подразумевают качественно разные состояния человеческого существования [5, с. 172]. Первый круг охватывает сферу приземленного быта и детских фантазий героя. Второй этап представляет собой мир театральных масок и ложных достижений в условиях цивилизации двадцатого столетия. Третий круг обозначает возвращение персонажа к истокам на новом уровне осознания. Наконец завершающий Эпилог выступает как четвертая реальность абсолютно ирреального метафизического пространства.

Для полноценной реализации задуманной философской концепции четырех кругов реальности Альфред Шнитке выстраивает разветвленную, многоуровневую систему лейтмотивов, охватывающую все акты балета, и коренным образом переосмысливает традиционные принципы организации музыкальной вертикали, отказываясь от классических гомофонных и простых полифонических схем романтической эпохи. Вместо стабильных трезвучий и четко очерченных мелодических линий композитор использует полиаккордовые пласты, кластерные созвучия и многослойное наложение независимых тематических линий, благодаря чему вертикаль становится основным носителем смыслового развития драматургии странничества.[7, с. 52].

С точки зрения сюжетного построения, повествование о духовном блуждании главного героя начинается не с момента его появления на свет, а значительно раньше – ещё в утробе матери, на этапе внутриутробного формирования личности Пера Гюнта. Этот приём позволяет Шнитке сразу задать метафизический вектор всей драмы: мотив странствия существует как врождённое свойство человеческой души, предопределяющее все последующие жизненные искания персонажа задолго до его первого контакта с внешним миром.

Хореограф Джон Ноймайер поддержал композиторскую идею внутреннего раздвоения личности, разработав оригинальное сценическое решение: он разлагает целостный образ Пера Гюнта на семь самостоятельных аспектных граней человеческого характера, каждая из которых получает отдельного исполнителя. На сцене одновременно выступают семь танцоров, каждый из них олицетворяет одну из составляющих сложной натуры героя, демонстрируя зрителю внутренний конфликт, раздирающий его сознание на протяжении всего жизненного пути. К этим семи ключевым измерениям личности относятся неразумная детская наивность и мечтательная полётность духа, чувственная эротика, смелость и решительность поступков, необузданная агрессия и вспыльчивая жестокость, постоянное внутреннее сомнение во всех собственных решениях, а также мягкая душевность, единственная светлая составляющая его противоречивой натуры. Параллельное движение семи танцоров на сцене визуально иллюстрирует разорванность внутреннего мира Пера, а параллельно звучащие лейтмотивы каждой из этих черт закрепляют этот образ средствами музыкальной интонационной драматургии.

Звуковая материя Пролога строится на принципе постепенного разрастания музыкальной ткани через полиаккордовые последовательности, образуемые посредством одновременного наслоения нескольких самостоятельных аккордов друг на друга. В основе этой конструкции лежит начальное трезвучие es-ges-b, которое со временем обрастает новыми звуковыми пластами. Такое интонационное решение символизирует процесс формирования личности и накопления жизненного опыта в самом начале пути [7, с. 46].

Второй акт балета переносит действие в пространство голливудских шоу и бродвейских постановок. Здесь Пер Гюнт примеряет на себя роли работорговца и пророка. Композитор использует приемы стилистической мимикрии и адаптации чужого материала для передачи атмосферы фальшивых ценностей. В музыкальной ткани появляются

синкопированные ритмы регтайма и нарочито банальные интонации массовой культуры [13, с. 171].

Таблица 3. Интонационная характеристика кругов реальности в балете Альфреда Шнитке

Круг реальности	Характер странствия	Интонационная доминанта
Первый	Реально-фантастическое блуждание	Фольклорные аллюзии и полиаккорды Пролога
Второй	Социальное восхождение в мире масок	Джазовые элементы и шлягерные интонации
Третий	Символическое возвращение к истокам	Сквозное развитие и сонорные напластования
Четвертый	Метафизический путь в вечность	Хоровое звучание и «бесконечное адажио»

Конфликт между внешним миром и субъективными переживаниями героя максимально обостряется в сцене прослушиваний второго акта, где Пер пытается получить роль в голливудском кино. Механическая игра тапера, выступающего в качестве аккомпанирующего музыканта танцевального класса, создает на фортепиано специфический эффект гиперреальности. Лейттема Пера Гюнта внезапно вторгается в это пространство и нарушает его ритмическую устойчивость. Происходит резкое переключение из объективной среды в область атональности, что подчеркивает внутреннюю отчужденность персонажа [7, с. 45].

По мере движения сюжета основная тема героя претерпевает значительные изменения под влиянием сценических ролей. Она постепенно теряет свою первоначальную индивидуальность и наполняется интонациями из тем работорговца или императора. Исследователи сравнивают этот процесс с очисткой луковицы, где за многочисленными внешними слоями не обнаруживается никакой сердцевины [13, с. 173].

Третий акт открывает зону иного качества, где реальный мир окончательно раскалывается. Во мраке сцены виднеется лишь лодка возвращающегося домой старика. Музыка преодолевает номерную структуру первых двух актов и становится непрерывной. Сквозное развитие обеспечивается полифоническим переплетением звуковых пластов, которые плавно перетекают из одного эмоционального состояния в другое [6, с. 52].

Важнейшим средством выразительности в партитуре выступает бессловесный хор. Это решение создает атмосферу потустороннего пространства и отделяет земные странствия от метафизического пути. В кульминационных точках третьего акта музыкальная ткань достигает предельного напряжения и подготавливает переход к финальному кругу реальности [5, с. 171].

Сравнительное изучение двух авторских концепций позволяет утверждать, что мотив странничества прошел путь от внешнего этнографического освоения мира до глобальной философской рефлексии. В художественной концепции Эдварда Грига путь главного героя представляет собой последовательное освоение различных географических и фантастических локаций, которые сохраняют свою образную обособленность.

Таблица 4. Сравнительная характеристика интонационных функций образа Сольвейг

Функция образа	Трактовка Эдварда Грига	Трактовка Альфреда Шнитке
Семантическое ядро	Символ родины и верности в номере «Песня Сольвейг»	Душевность как аспект личности Пера в номере «Па-де-де»
Интонационная основа	Диатоника и народные напевы в финальной колыбельной	От тональности Ges-dur к кластерным созвучиям в Эпилоге
Драматургическая роль	Статичный центр притяжения на протяжении всей сюиты	Динамический проводник к искуплению в сцене возвращения героя

Важным пунктом обсуждения является сопоставление сцены смерти матери героя. У Грига этот номер решен как траурная прелюдия, которая поражает своей строгой и возвышенной красотой [10, с. 275]. Шнитке в аналогичном фрагменте подводит итог норвежскому периоду жизни персонажа. Лейтмотив Озе в балете сохраняет свои интонационные контуры, но подвергается значительной аугментации, которая выражается в многократном ритмическом увеличении длительностей. Секундовые обороты теряют свою былую скерцозность и приобретают характер оцепенелости, что создает резкую границу между юностью Пера и его последующим блужданием в мире масок [7, с. 50].

Сфера Горного Короля в двух версиях также интерпретируется через разные интонационные модели. Григ выстраивает этот раздел как динамические вариации на неизменную тему, где эффект ужаса создается за счет тембрового напластования [11, с. 278]. В балете Шнитке мир троллей перерастает масштабы сказочного гротеска и превращается в агрессивную звуковую среду. Жизненный принцип мифических существ, выраженный в девизе троллей «будь доволен собой», по сюжету противопоставляется человеческому стремлению быть самим собой и олицетворяет высшую степень эгоизма. Этот принцип находит выражение в жестких ритмических остинато и кластерной вертикали, которые буквально поглощают индивидуальные интонации героя [13, с. 172].

Особое внимание следует уделить Эпилогу балета, который композитор определял как четвертый круг реальности. В отличие от умиротворенной колыбельной Сольвейг у Грига, финал Шнитке представляет собой выход за пределы земного существования. Интонационная драматургия здесь строится на принципе «звучащих облаков», когда все темы предыдущих актов накладываются друг на друга [12, с. 79]. Происходит размывание тематических граней, темы теряют свою индивидуальность и окрашиваются в единый ладо-гармонический тон.

Использование бессловесного хора в Эпилоге создает эффект разомкнутого пространства, где странничество завершается не возвращением в точку старта, а растворением в вечности. Постепенное истаивание тем-облаков уступает место чистому звучанию струнных и хора в тональности D-dur, что символизирует переход героя в иное философское измерение и окончательное растворение его души в вечности [6, с. 56]. Таким образом, если Григ фиксирует победу лирического идеала над эгоизмом, то Шнитке показывает мучительный процесс воссоединения распадающегося субъекта с его божественным началом.

Заключительным этапом обсуждения становится вопрос о взаимодействии музыки и пластики в контексте драматургии пути. В третьем акте балета Ноймайер реализует принцип полифонии групп, который находит прямой отклик в партитуре Шнитке.

Автономия хореографических и звуковых средств выразительности подчеркивает вневременной характер происходящего. Подобная рассогласованность визуального и аудиального рядов иллюстрирует полное отрешение Пер Гюнта от физического мира, отражая финальный этап сюжетного развития, при котором постаревший персонаж окончательно погружается в глубины собственного сознания и находит спасение в прощальном дуэте с Сольвейг. Мотив странничества в итоге эволюционирует от программной картинности к сложному симфоническому единству, где музыкальная интонация выступает единственным достоверным документом человеческого бытия [14, с. 368]. Если в начале творческой эволюции данного сюжета преобладали замкнутые диатонические структуры, то в современной трактовке форма опирается на многослойную сонорику, микрополифонию и кластерные образования, которые позволяют адекватно передать самые глубинные психологические процессы.

Заключение

Проведенная работа позволила проследить масштабную трансформацию музыкальной семантики мотива странничества в рамках двух совершенно разных художественных систем. В процессе сопоставления программных сюит Эдварда Грига и полистилистического балета Альфреда Шнитке была выявлена закономерность перехода от внешней событийности к глубокой психологической рефлексии. В романтической трактовке путь главного героя выступает как цепь законченных этнографических картин, которые сохраняют свою жанровую обособленность и тональную устойчивость [10, с. 230]. Эдвард Григ зафиксировал модель странствия как внешнюю экспансию духа, которая всегда уравновешивается спасительным возвращением к лирическому идеалу.

Балет Альфреда Шнитке полностью отходит от классических канонов романтической сценической драматургии и формирует принципиально новую структуру построения действия, перенося центральный мотив странничества из внешнего географического пространства в глубины разорванной, внутренне расколотой человеческой личности. Если у Эдварда Грига путь героя представляет собой последовательность внешних путешествий и ярких этнографических картин, то в сочинении Шнитке вся драматическая линия сосредотачивается на душевных переживаниях персонажа, его внутренних конфликтах, постоянном самоотторжении и потере собственной целостности.

Основополагающая авторская концепция четырех кругов реальности выступает как универсальный инструмент раскрытия психологического развития героя, а все интонационные преобразования музыкального материала становятся визуально и звуково ощутимым отражением последовательного процесса потери собственного «Я» с последующим долгим и мучительным обретением внутренней гармонии [13, с. 172]. Каждый из четырёх слоёв реальности имеет уникальную интонационную палитру, которая постепенно меняется по мере духовного кризиса Пера Гюнта, отражая стадию полной дезориентации в собственных чувствах, а затем медленное восстановление утраченной самоидентичности.

В музыкальном материале второго акта композитор широко использует технику полистилистической пародии и приём «звуковых масок», которые несут важнейшую смысловую нагрузку для раскрытия сути социального восхождения главного героя. Стилистические имитации джазовых мотивов, массовой развлекательной музыки, регтайма и банальных шлягерных интонаций создают иллюзию внешнего успеха, но одновременно подчеркивают внутреннюю пустоту, духовную бедность и фальшь всех жизненных достижений, полученных Пером в погоне за общественным признанием.

Детальный анализ партитуры и сценического текста подтверждает однозначный вывод: мотив странничества в интерпретации Шнитке утрачивает лёгкость романтических путешествий и превращается в мучительное, бесконечное блуждание героя по запутанному

лабиринту искусственных, навязанных обществом ценностей XX века. Герой теряет моральные ориентиры, постоянно примеряет на себя чужие социальные роли, не способен найти подлинную опору для души, и всё его жизненное странствие оборачивается бесконечными душевными страданиями среди иллюзорных благ современной цивилизации.

Особую роль в драматургическом решении балета сыграл Эпилог, который стал высшей точкой интонационного развития всей концепции. Принцип «звучащих облаков» и наложение тем предыдущих актов создали эффект разомкнутого метафизического пространства [5, с. 173]. В отличие от традиционного романтического финала, завершение пути у Шнитке трактуется как растворение индивидуальности в чистом звуковом потоке и вечности. Использование бессловесного хора и специфических гармонических напластований обеспечило переход музыкального высказывания в сферу ирреального, где происходит окончательное искупление души через страдание [7, с. 52].

Музыкально-хореографический синтез в постановке Джона Ноймайера на музыку Шнитке продемонстрировал высокую степень автономии звуковых и пластических средств выразительности. Это позволило создать по-настоящему глубокий философский спектакль, в котором интонационная драматургия выступает как главный структурообразующий фактор. Перспективы дальнейших изысканий в данной области связаны с подробным изучением других балетных опусов Шнитке в рамках отечественного театрального искусства восьмидесятых годов [6, с. 59]. Выявленные механизмы работы композитора с романтическими аллюзиями открывают новые возможности для понимания специфики современного музыкального мышления и процессов жанровой эволюции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абызова Л.И. История хореографического искусства / Л.И. Абызова. – Санкт-Петербург, Композитор, 2012. – 302 с.
2. Адмони В.Г. Генрик Ибсен. Очерк творчества / В.Г. Адмони. – Ленинград, Художественная литература, 1989. – 270 с.
3. Асафьев Б.В. Эдвард Григ / Б. В. Асафьев. – Ленинград, Музыка, 1984. – 85 с.
4. Ивашкин А.В. Беседы с Альфредом Шнитке / А.В. Ивашкин. – Москва, Классика-XXI, 2003. – 320 с.
5. Калашникова Д.И. Особенности балетного творчества Альфреда Шнитке на примере балета «Пер Гюнт» / Д.И. Калашникова // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. – 2021. – № 5. – URL https//cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-baletnogo-tvorchestva-alfreda-shnitke-na-primere-baleta-per-gyunt (дата обращения 17.06.2026).
6. Калашникова Д.И. Балет «Пер Гюнт» А.Г. Шнитке. К проблеме лейттематизма / Д.И. Калашникова // Исследования молодых музыковедов. – 2023. – № 7. – С. 42–52.
7. Левашева О.Е. Эдвард Григ. Жизнь и творчество / О.Е. Левашева. – Москва, Музыка, 1975. – 624 с.
8. Розинер Ф.Я. Сага об Эдварде Григе / Ф.Я. Розинер. – Москва, Музыка, 1972. – 220 с.
9. Франтова Т.В. Полифония А. Шнитке и новые тенденции в музыке второй половины XX века / Т.В. Франтова. – Ростов-на-Дону, СКНЦ ВШ АПСН, 2004. – 404 с.
10. Холопова В.Н. Композитор Альфред Шнитке / В.Н. Холопова. – Санкт-Петербург, Планета музыки, 2020. – 328 с.
11. Чигарева Е.И. Художественный мир Альфреда Шнитке / Е.И. Чигарева. – Санкт-Петербург, Композитор, 2012. – 368 с.
12. Шульгин Д.И. Годы неизвестности Альфреда Шнитке / Д.И. Шульгин. – Москва, Директ-Медиа, 2014. – 109 с.

Ли Юаньюань
аспирант
ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт
им. М.М. Ипполитова-Иванова»
e-mail: 1749965444@qq.com
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт
им. М.М. Ипполитова-Иванова»
В. В. Красов

Li Yuanyuan
Postgraduate Student
M.M. Ippolitov-Ivanov State Musical Pedagogical Institute
Scientific Advisor - Candidate of Art History, Associate Professor
M.M. Ippolitov-Ivanov State Musical Pedagogical Institute
V. V. Krasov

СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА КОНЦЕРТА ДЛЯ ГУЧЖЭНА “СТРАННИК” ВЭЙ ЦЗЮНЯ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется семантика музыкального языка концерта для гучжэна «Странник» (2015) Вэй Цзюня в неразрывной связи с его смысловой и художественной концепцией. Автор проводит анализ музыкальной ткани произведения, акцентируя внимание на структуре и типах развития мелодико-интонационного материала, специфике ритмической организации, принципах гармонической вертикали и фактурных решениях. Выявляется, каким образом указанные композиционные средства служат воплощению семантики программного замысла – образа «странника», связанного как с историко-культурными реминисценциями о древнем царстве Куча и Великом шёлковом пути, так и с автобиографической рефлексией композитора. Результаты исследования могут быть использованы в российской музыковедческой науке для углублённого изучения теории и практики китайской академической музыки для гучжэна, а также в целях сохранения и развития традиционных китайских инструментов и национальной музыкальной теории.

Ключевые слова: гучжэн, «Странник», Вэй Цзюнь, традиционные китайские музыкальные инструменты, китайское композиторское творчество, музыкальный анализ.

THE SEMANTICS OF THE MUSICAL LANGUAGE OF WEI JUN'S GUZHENG CONCERTO "WANDERER" IN THE TWENTIETH ARTISTIC CONCEPT OF THE WORK

Abstract. This article examines the semantics of the musical language of Wei Jun's guzheng concerto "Wanderer" (2015) in its inextricable connection with its semantic and artistic concept. The author analyzes the musical picture of the work, focusing on the sequences and types of development of melodic and intonational material, the specifics of rhythmic organization, the principles of harmonic verticality, and textural solutions. It explores how well-founded compositional means embody the semantics of a simple concept—the image of a "wanderer," linked both to historical and cultural reminiscences of the ancient kingdom of Kucha and Great Britain via the Silk Road, as well as to the composer's autobiographical reflections. The results of the study can be used in Russian musicology for an in-depth study of the theories and practices of

the National Academy of Music for Guzheng, as well as for the preservation and development of traditional Chinese instruments and national musical theories.

Keywords: guzheng, "Wanderer," Wei Jun, traditional Chinese musical instruments, Chinese composition, musical analysis.

С 1980-х годов китайская музыка для гучжэна переживает период активного развития, который часто называют «новой волной» в инструментальной культуре Китая. Многие композиторы, сохраняя выразительные средства традиционной китайской народной музыки, осваивают и применяют западные композиционные техники, что приводит к обновлению жанрового и стилистического ландшафта [4; 15].

Гучжэн – один из древнейших щипковых инструментов Китая – в XX веке претерпел значительную модернизацию: расширен диапазон, усовершенствована конструкция, появились новые приёмы звукоизвлечения. Однако именно на рубеже XX–XXI веков начинается интенсивный процесс интеграции гучжэна в академическое композиторское творчество, когда национальный инструмент становится полноправным «героем» крупных жанров – концерта, симфонии, камерной оперы.

Вэй Цзюнь (род. 1947, Сиань), профессор Сианьской консерватории, продолжатель школы гучжэна провинции Шэньси, является одним из ведущих авторов, экспериментирующих в области современной композиции для гуджэна. Будучи представителем современного китайского исполнительства на гучжэне, он органично сочетает деятельность педагога, исполнителя, композитора и теоретика. В его творчестве, особенно в жанре концерта для гучжэна, синтезируются восточные и западные композиционные принципы, традиционная китайская национальная музыкальная культура и современные техники письма. Важно отметить, что Вэй Цзюнь принадлежит к поколению композиторов, которые лично участвовали в реформе гучжэна, что придаёт его сочинениям особую аутентичность: он хорошо знает природу инструмента, его технические возможности и тембровые нюансы.

Среди сочинений Вэй Цзюня – обработки народных мелодий («Ах, мое солнце», «Голубь», «Ясное небо», «Серенада»), аранжировки («Пурпурная бамбуковая мелодия», «Три радостные песни Цинь»), а также оригинальные произведения для гучжэна, в том числе концерты и камерные опусы. Особое место в его наследии занимает концерт «Странник» (2015), существующий в двух версиях – с симфоническим оркестром и с фортепиано [7; 10]. Этот выбор не случаен: он демонстрирует стремление композитора сделать музыку доступной для широкой аудитории, а также проверить «жизнеспособность» сочинения в разных акустических средах. Сравнительный анализ двух версий мог бы стать отдельной исследовательской задачей, но в рамках данной статьи мы сосредоточимся на инвариантных свойствах музыкального языка, присутствующих в обеих редакциях.

Актуальность обращения к данному сочинению обусловлена как его художественной значимостью, так и недостаточной изученностью в российской музыковедческой литературе. В то время как западное музыкознание активно интересуется китайской академической музыкой, в нашей стране публикации о современных композиторах Китая единичны. Концерт «Странник» представляет собой яркий пример того, как национальная традиция не просто сохраняется, но переосмысливается в контексте глобальных художественных процессов. Изучение таких произведений позволяет расширить представления о путях развития мировой музыки в XXI веке, о диалоге культур, а также обогатить педагогический репертуар музыкальных вузов.

Цель настоящей статьи – осуществить комплексный анализ музыкальной композиции концерта «Странник», выявив особенности его мелодического, ритмического,

гармонического и фактурного строения в контексте художественной концепции произведения.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

1) рассмотреть программно-семантические истоки замысла;

2) проанализировать мелодико-интонационный тематизм и его развитие;

3) охарактеризовать ритмическую организацию с точки зрения формообразования;

4) выявить гармонические принципы и их связь с традиционными и современными системами;

5) описать фактурные приёмы, подчеркивающие образную драматургию; 6) обобщить результаты и наметить перспективы дальнейших исследований.

Название концерта «Странник» имеет двойную семантику. В интервью композитор объясняет, что образ странника ассоциируется у него с Сунь Укуном – героем романа «Путешествие на Запад», одного из четырёх великих китайских классических романов. Этот персонаж, пройдя через множество испытаний, сохраняет верность изначальному устремлению, обладает ответственностью и самоотдачей. В китайской культурной традиции странник – это не просто путешественник, но человек, ищущий истину, преодолевающий земные и духовные препятствия. С другой стороны, странник – это тот, кто бескорыстно и незаметно служит делу, что соответствует идее «Песни Брахмана» – древней пьесы для циня, повествующей о расцвете и упадке Куча – древнего оазисного царства на Шёлковом пути, которое славилось богатым развитием религии, культуры и экономики – оно процветало, а затем исчезло в пустыне [12]. Куча была важнейшим узлом Великого шёлкового пути, через неё проходили не только товары, но и идеи, музыкальные инструменты, лады, философские учения. Буддизм, проникший в Китай, во многом обязан кучанским монахам-переводчикам. Именно эта историческая память питает музыку Вэй Цзюня.

Поэтому автор считает, что «Странник» Вэй Цзюня имеет два основных значения. Во-первых, композитор создал музыку на основе мелодии «Песни Брахмана» из сианьской барабанной музыки, изображающей историю Кучи, которая была одной из главных держав древних Западных регионов. Жители Кучи почитали буддизм и были искусны в музыке; именно там зародились музыка и танцы Кучи, которые впоследствии оказали огромное влияние на китайскую придворную музыку династий Тан и Сун. Во-вторых, на протяжении своей многолетней карьеры исполнителя на гучжэне Вэй Цзюнь постоянно исследовал, открывал и внедрял инновационные приёмы, одновременно сохраняя традиции и прокладывая свой собственный путь. Он – своего рода «странник» на пути развития гучжэна. Эта автобиографическая рефлексия придаёт сочинению особую искренность и исповедальность: композитор не просто изображает древность, но проживает её заново через свой личный опыт.

Таким образом, произведение реализует две смысловые линии:

- ***Историко-культурная линия*** – реминисценция о древнем государстве Куча, буддийской культуре и Шёлковом пути как трансляторе цивилизаций.
- ***Автобиографическая линия*** – Вэй Цзюнь уподобляет себя страннику, идущему по пути гучжэна, сохраняющему традиции, но одновременно открытому новациям.

Эти две линии не существуют изолированно: они переплетаются, создавая многослойную драматургию, где прошлое и настоящее, коллективная память и индивидуальная судьба сливаются в единый музыкальный поток. Именно эта двойственность находит своё выражение во всех компонентах музыкального языка – от выбора ладовых структур до приёмов фактурного изложения.

Мелодизм в музыке для гучжэна традиционно является важнейшим выразительным средством. В концерте «Странник» Вэй Цзюнь опирается на тематический материал

сианьской барабанной музыки – напев «Брахманская мелодия» (Песнь Брахмана), что придаёт сочинению архаичный, буддийский колорит, отличающийся простотой и элегантностью [8; 11]. Однако композитор не просто цитирует фольклорный образец, а подвергает его интенсивной разработке. В основе мелодики лежит пентатоника, характерная для народной музыки севера Китая. При этом Вэй Цзюнь использует различные варианты пентатонных ладов – например, акцентирует звуки, образующие интервалы малой терции и кварты, что придаёт мелодии то суровый, то просветлённый оттенок.

Мелодическое развитие в «Страннике» характеризуется несколькими приёмами:

1. Повторение одного звука. В тактах 1–4 и 18–21 основные музыкальные фразы строятся на многократном повторении одной ноты в пределах такта. Этот приём с первых секунд создаёт «восточную» атмосферу, погружая слушателя в звуковой образ пустыни и караванного пути. С точки зрения семантики, такой остинатный повтор может символизировать неумолимое течение времени, монотонность долгого пути, а также медитативное состояние созерцания. Постепенно количество повторений варьируется, что вносит элемент живого дыхания и предотвращает статику.
2. Секвенцирование тематического материала. В начальном проведении тематического мотива (такты 18–21) используется секвенция терциями. Длинное тремоло гучжэна в сочетании с синкопированным аккомпанементом имитирует мерное движение верблюжьего каравана. Последующее расширение терцовых ходов вызывает эффект удаления и затихания шагов, усиливая созерцательный характер музыки. Секвенционный метод позволяет развернуть краткий мотив в крупную волну нарастания и спада, что типично для инструментальной музыки, основанной на принципе вариационного развития.
3. Поступенное движение. В тактах 50–53 мелодия строится на последовательном движении по ступеням вверх и вниз в пределах октавы, образуя волнообразный рисунок. Этот приём придаёт музыкальному потоку текучесть и ритмическую свободу, что соответствует образу «странника» – путника, идущего через пространство и время. Гаммообразные пассажи, особенно в высоком регистре, напоминают звон колокольчиков или переливы ветра в пустыне – излюбленные звуковые образы композиторов, обращающихся к теме Шёлкового пути.

Кроме того, в развитии мелодии важную роль играют мелизмы – форшлаги, трели, морденты, которые являются неотъемлемой частью традиционного гучжэнного исполнительства. Вэй Цзюнь использует их не как украшения, а как смысловые акценты, подчёркивающие ключевые слова музыкальной риторики. Например, в кульминационных эпизодах мелизмы становятся более частыми и насыщенными, что усиливает экспрессию, а в лирических разделах они едва заметны, создавая эффект полутона, нежности.

Таким образом, мелодический язык концерта сочетает традиционные для китайской музыки пентатонические обороты с современными приёмами развития (секвенцирование, остинатные повторы, вариационное дробление), что значительно расширяет выразительные возможности инструмента и позволяет воплотить сложную, динамичную концепцию странствования.

Ритм в данном сочинении выступает не только как организующее начало, но и как активный формообразующий фактор. Две ключевые особенности ритма – использование свободных тактовых обозначений и переменных размеров. Этот приём восходит к традиционной китайской музыке, где метр часто подчиняется ритму речи, дыханию, жесту. Вэй Цзюнь, будучи знатоком сианьской барабанной музыки, прекрасно владеет этим искусством и переносит его в современный контекст.

Во вступлении (такты 6–8) композитор использует свободный ритм, знаки повтора, ферматы и свободное глиссандо. Ноты со знаком повтора исполняются с постепенным

ускорением, нагнетая динамику. Ферматы создают паузы-«остановки», дающие простор воображению слушателя. Глиссандо – один из наиболее характерных приёмов гучжэна – применяется здесь в кульминационных зонах, позволяя исполнителю продемонстрировать виртуозность и эмоциональную глубину. Глиссандо на гучжэне даёт целую гамму обертонов, что ассоциируется с космическим звучанием, а в контексте «Странника» – с бескрайними просторами пустыни.

Кроме того, композитор активно использует смену метров: вступление содержит переходы 4/4 → 4/6 → 4/5 → 4/4. В основной части встречаются метры 2/4, 3/4, 4/4, 5/4 и 4/6. Такая полиметрия восходит к древней традиции Синьцзяна, где сочетание нескольких ритмических формул в одном произведении было нормой. Переменные размеры помогают выразить смену эмоциональных состояний – от медитативного созерцания к драматическому порыву. Например, эпизоды в размере 5/4 создают ощущение неустойчивости, шаткости, что может символизировать трудности пути, а размер 4/6 в медленном темпе ассоциируется с плавным течением времени. Интересно, что Вэй Цзюнь часто использует синкопы, смещая акценты с сильных долей на слабые, что нарушает привычную метрическую сетку и придаёт музыке импульсивность, характерную для восточной ритмики.

Помимо метрической изменчивости, в концерте присутствуют ритмические остинато – повторяющиеся ритмоформулы в аккомпанементе, которые создают пульс, напоминающий биение сердца или шаги каравана. Эти остинато могут быть простыми (четвертными) или сложными (с пунктиром), и их изменения синхронизируются с этапами драматургии: в начале они ровные и спокойные, в середине учащаются, становятся более дробными, создавая напряжение, а в конце снова замедляются, символизируя успокоение.

Гармонический язык произведения сочетает модальные черты традиционной китайской ладовости с элементами европейской классико-романтической гармонии и современной сонорики. Это создаёт уникальный сплав, в котором узнаваемы как «восточные» квартовые созвучия, так и западная логика голосоведения. Вэй Цзюнь не придерживается строгой тонально-гармонической системы, однако в его гармонии можно уловить тяготения, основанные на функциональности внутри пентатоники. Так, устойчивыми ступенями часто выступают тоника и доминанта, но они выражены не трезвучиями, а квартовыми или квинтовыми созвучиями, что придаёт гармонии «воздушность» и одновременно монументальность.

Наряду с традиционными терцовыми и секстовыми сочетаниями в концерте широко используются квартово-квинтовые созвучия. В тактах 44–46 два голоса движутся параллельно: мелодия развивается квартами и квинтами, а аккомпанемент дублирует её отдельными нотами октавой выше, что уплотняет фактуру и расширяет диапазон. В тактах 134–137, по мере нарастания динамики, мелодия сохраняет кварто-квинтовую основу, а аккомпанемент даётся октавными гармоническими дублировками. В последующих трёх нисходящих флажолетах фактура достигает максимальной плотности, подводя музыку к кульминации.

Интересно, что композитор также применяет элементы кластерной техники – в некоторых эпизодах он использует одновременное взятие нескольких соседних струн, создавая плотный, шумовой эффект, который имитирует звук ветра в ущельях. Эти кластеры всегда разрешаются в более чистые квартовые или октавные интервалы, что соответствует принципу «напряжение – разрядка», характерному для традиционной китайской эстетики, где хаос уравновешивается порядком.

Следует отметить и роль педальной гармонии – длительно выдержанных звуков (обычно в басу), которые служат фоном для развёртывания мелодических линий. Этот приём, заимствованный из западной музыки XX века (например, у Дебюсси), здесь

приобретает восточный колорит, поскольку педальные тоны часто выбираются среди пентатонических звуков и создают медитативный, завораживающий эффект.

Фактурные решения в концерте отличаются большим разнообразием – от прозрачной монодии в начальных тактах до насыщенной полифонической вертикали в разработке. В начальном разделе фактура предельно разрежена: солирующий гучжэн ведёт мелодическую линию без какого-либо сопровождения, что подчёркивает одиночество странника, его интровертность. Постепенно вступают голоса оркестра, которые сначала дублируют тему, затем вступают в диалог с солистом, а в кульминации сливаются в единый звуковой поток. Такой приём постепенного наполнения звукового пространства является классическим для многих программных сочинений, но здесь он особенно выразителен, ибо соотносится с образом пустыни, которая сначала кажется безжизненной, а затем наполняется звуками каравана.

Композитор мастерски использует тембральные контрасты: в версии с оркестром он противопоставляет звонкий, яркий тембр гучжэна тёплому звучанию струнных, пронзительным деревянным духовым и мощным медным. Эти противопоставления имеют драматургическое значение: например, эпизоды, связанные с воспоминаниями о Куча, часто поручаются флейте и гобою, которые имитируют древние свирели, а эпизоды, символизирующие бури и сражения, – медной группе. В версии с фортепиано вся тембральная палитра создаётся за счёт педализации, регистровых перебросок и арпеджио, что требует от пианиста особой чуткости к тембровой имитации.

Важную роль играют специфические приёмы игры на гучжэне: тремоло, глиссандо, флажолеты, щипок ногтем, удары по корпусу. Вэй Цзюнь не только использует их как дань традиции, но и превращает в смысловые знаки. Например, длительное тремоло на одном звуке символизирует внутреннее колебание, сомнение, а резкие глиссандо – вспышку эмоций, озарение. Флажолеты, звучащие высоко и прозрачно, ассоциируются с далёким звоном колокольчиков или с недосягаемой мечтой. Удары по корпусу инструмента (игра на деке) вводятся в кульминационных моментах, придавая музыке ударную, ритмическую остроту, что напоминает о барабанной традиции сианьской музыки.

Национальная самобытность музыки «Странника» проявляется в опоре на жанрово-интонационный фонд сианьской барабанной музыки. Вместе с тем композитор не ограничивается цитированием – он трансформирует исходный материал методами западной композиционной техники (разработка, секвенцирование, полиметрия, сонорные эффекты). Такой подход продолжает линию, намеченную в китайской музыке Лю Тяньхуа и Лю Вэньцзинем, – сочетание национального музыкального мышления с достижениями мирового композиторского письма [3; 5]. Однако Вэй Цзюнь идёт дальше: он не просто соединяет элементы, но создаёт новый синтетический язык, в котором трудно провести чёткую границу между «восточным» и «западным». Это соответствует современной глобальной эстетике, где культурные границы стираются, и художник свободно оперирует всеми доступными средствами.

Дух времени выражается в стремлении композитора идти в ногу с развитием общества, поддерживать культурную идентичность Китая и идеи инициативы «Один пояс – один путь», в том числе – создание культурного Шёлкового пути. Вэй Цзюнь, обращаясь к древним сюжетам, актуализирует их для современного слушателя, используя язык фортепиано и симфонического оркестра, что обогащает исполнительские возможности гучжэна и придаёт народной музыке новую жизнь. В этом смысле «Странник» становится не только художественным высказыванием, но и культурным манифестом, утверждающим ценность диалога поколений и цивилизаций.

Концерт предъявляет высокие требования к виртуозности солиста: быстрые пассажи, сложная координация рук, богатая динамическая и агогическая нюансировка. Но

при этом Вэй Цзюнь всегда оставляет пространство для импровизационной свободы, особенно в каденциях, что роднит его стиль с практикой древних китайских музыкантов, которые ценили «живое» исполнение со значительной долей импровизации.

Таким образом, концерт для гучжэна «Странник» Вэй Цзюня представляет собой целостное художественное высказывание, в котором органически сплавлены традиционная китайская интонационность и современные композиторские техники. Проведённый анализ показал, что мелодическое развитие в сочинении основано на повторах, секвенциях и поступенном движении; ритмическая структура характеризуется свободой метра и переменностью размеров; гармония сочетает кварто-квинтовые созвучия с элементами западной тональной гармонии и сонористическими эффектами; фактура варьируется от прозрачной монодии до плотной полифонической вертикали с активным участием оркестра.

Художественная концепция «Странника» включает историко-культурный (образ древнего Куча, Шёлковый путь) и личностный (образ композитора-странника) уровни. Сочинение демонстрирует творческий метод Вэй Цзюня, в котором наследие предшественников получает развитие в соответствии с запросами современности. Особую ценность представляет то, что композитор не боится экспериментировать, но при этом сохраняет глубокую связь с национальными корнями – это делает его музыку одновременно узнаваемой и новаторской.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в курсах истории китайской музыки, инструментоведения, анализа музыкальных произведений, а также в исполнительской практике музыкантов, обращающихся к репертуару для гучжэна. Дальнейшее изучение концертов Вэй Цзюня и его камерных опусов способно углубить понимание процессов взаимовлияния восточной и западной музыкальных культур. Кроме того, перспективным представляется сравнительный анализ «Странника» с сочинениями других современных китайских композиторов (например, Тань Дуня, Чэнь Цигана), что позволит выявить общие тенденции и индивидуальные особенности в развитии музыки для гучжэна на рубеже XX–XXI веков.

«Странник» Вэй Цзюня – это не просто концерт для национального инструмента, а глубокое философское размышление о времени, памяти, идентичности и творческом пути художника. Его музыкальный язык, являясь отражением этой многогранной концепции, заслуживает пристального внимания музыковедов и исполнителей, открывая новые горизонты для диалога культур в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Инжуй. Искусство китайской музыки для гучжэна в XX веке: дис. … д-ра искусствоведения / Ван Инжуй; Китайская академия искусств. – Пекин, 2007.
2. Гао Минь. Анализ произведений для гучжэна, переложенных Вэй Цзюнем: дис. … магистра искусств / Гао Минь; Сианьская консерватория музыки. – Сиань, 2017.
3. Ли Инхай. Наследование и поиски: сборник статей о китайской национальной музыке / Ли Инхай. – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2005.
4. Ли Цзити. Анализ современной китайской музыки / Ли Цзити. – Шанхай: Издательство Шанхайской консерватории музыки, 2013.
5. Ляо Вэньцзюнь. В поисках единомышленника через «Высокие горы и текущие воды»: размышления о традиции и новаторстве в искусстве гучжэна // Иньюэ чуандзо = Музыкальное творчество. – 2015. – № 8. – С. 132–133.
6. Сюэ Лянь. Новое звучание барабанно-духовой музыки: анализ музыкальной структуры пьесы для гучжэна «Синчжэ» // Иньюэ чуандзо = Музыкальное творчество. – 2018. – № 1. – С. 129–130.

7. Тянь Лэй. Музыкальные особенности и исполнительские приемы концерта для гучжэна «Синчжэ»: дис. … магистра искусств / Тянь Лэй; Хэнаньский университет. – Кайфэн, 2022.
8. Хоу Суншэнь. «Собирая древнее для современности, воплощая новое звучание»: краткий анализ композиторской концепции произведений Вэй Цзюня для гучжэна: дис. … магистра искусств / Хоу Суншэнь ; Сианьская консерватория музыки. – Сиань, 2017.
9. Ху Сяомань. Китайская народная музыка / Ху Сяомань. – Шицзячжуан: Хэбэйское издательство образования, 2005.
10. Чжан Чжулинь. Исследование музыкального творчества Вэй Цзюня в жанре концерта для гучжэна: дис. … магистра искусств / Чжан Чжулинь; Хэбэйский педагогический университет. – Шицзячжуан, 2020.
11. Чу Ли. Структура музыкальной формы сианьской барабанно-духовой музыки / Чу Ли. – Пекин: Издательство Центральной консерватории музыки, 2008.
12. Шэнь Жуньцяо. Художественные особенности и исполнительская интерпретация концерта Вэй Цзюня для гучжэна «Синчжэ»: дис. … магистра искусств / Шэнь Жуньцяо; Фуцзяньский педагогический университет. – Фучжоу, 2019.
13. Юй Жуньян, ред. Избранные тексты по музыкальной эстетике / под ред. Юй Жуньяна. – Пекин: Издательство Центральной консерватории музыки, 2005.
14. Ян Жухуай. Анализ и сочинение музыки: в 2 т. / Ян Жухуай. – Пекин: Народное музыкальное издательство, 2003.
15. Яо Хэнлу. Учебный курс методов анализа современной музыки / Яо Хэнлу. – Чанша: Хунаньское издательство литературы и искусства, 2003.

Жэнь Пэйюань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБО ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 631441693@qq.com

Ren Peiyuan
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

«СИМФОНИЧЕСКИЕ ТАНЦЫ» С.В. РАХМАНИНОВА В АВТОРСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ВЕРСИИ: К ПРОБЛЕМЕ ПЕРВИЧНОСТИ ЗАМЫСЛА

Аннотация. Статья посвящена анализу соотношения оркестровой и фортепианной версий «Симфонических танцев» С.В. Рахманинова, вопросу очередности их появления и специфики выразительных средств в разных вариантах. Поводом для этих размышлений стало сравнительно недавнее открытие записи исполнения фрагментов «Симфонических танцев» самим композитором, изданной лейблом Marston Records. В ней очевидно проявляется «фортепианность» мышления композитора, и это позволяет предположить, что двухрояльный вариант последнего опуса был если не первичным, то по крайней мере таким же равноправным, как и оркестровый. История создания сочинения не даёт однозначного ответа на вопрос о первичности замысла, поскольку, судя по переписке композитора с Ю. Орманди, работа над обеими версиями велась параллельно. Тем не менее специфические черты фортепианного мышления Рахманинова отчётливо проявляются в обоих вариантах. Проведённый в статье анализ двухрояльной версии фиксирует характерное фортепианное звучание фактуры и тематизма, придающее музыке качество «звонности», отмеченное Л.Е. Гаккелем как свойство рахманиновского «образа фортепиано». Ни оркестровая, ни двухрояльная версии не выглядят переложением друг друга: обе органичны и опираются на специфические выразительные средства, в которых проявилась специфика мышления Рахманинова позднего периода.

Ключевые слова: С.В. Рахманинов, «Симфонические танцы», Ю. Орманди, В. Горовиц, «образ фортепиано».

S.V. RACHMANINOV'S "SYMPHONIC DANCES" IN THE AUTHOR'S PIANO VERSION: TOWARDS THE PROBLEM OF THE PRIMACY OF THE IDEA

Abstract. The article is devoted to the analysis of the correlation between the orchestral and piano versions of S.V. Rachmaninov's "Symphonic Dances", the question of the order of their appearance, and the specifics of expressive means in different versions. The reason for these reflections was the relatively recent discovery of a recording of the performance of fragments of "Symphonic Dances" by the composer himself, released by Marston Records. It clearly shows the "piano-based" thinking of the composer, and this suggests that the two-piano version of the last opus was, if not primary, then at least as equal as the orchestral one. The history of this work does not provide an unambiguous answer to the question, since, judging by the correspondence with E. Ormandy, work on both versions went on in parallel. However, the specific features of the composer's piano thinking are evident in both versions. The analysis of the two-piano version made in the article captures the specifically piano-like sound of texture and thematism, which give the quality of "bell-sonority", noted by L. Gakkel as the quality of Rachmaninoff's "image of the piano". Neither the orchestral nor the two-piano versions look like an arrangement of another

version: both are organic and use specific expressive means, which revealed the specifics of Rachmaninov's thinking of the late period.

Keywords: S.V. Rachmaninov, "Symphonic Dances", E. Ormandy, V. Horowitz, "the image of the piano".

Введение

В 2018 году в архиве Ю. Орманди, находящемся в Пенсильванском университете, была обнаружена аудиозапись 1940 года, на которой С.В. Рахманинов показывает знаменитому дирижеру Филадельфийского оркестра свои «Симфонические танцы» перед премьерой сочинения. Рахманинов играет фрагментами, перескакивая с одного места на другое, иногда запись прерывается, потому что заканчивается место для записи на носителе – двух 10-дюймовых ацетатных дисках. Однако фрагменты довольно продолжительные, а игра настолько выразительная и убедительная, что сразу же после находки эта запись была издана лейблом Marston Records [9], она привлекла большое внимание исследователей, исполнителей, слушателей [8]. Но, что еще более важно, она заново поставила вопрос о тембровых истоках этого сочинения.

Рахманинов исполнял «Симфонические танцы» на одном рояле, также, как известно, существует версия для двух роялей, основной же принято считать оркестровую. Но мыслил ли композитор оркестровыми категориями, создавая эту музыку? Слышал ли он изначально эту музыку в тембрах оркестровых инструментов? Нет ли в фактуре, тематизме, выразительных приемах этого сочинения явного отпечатка фортепианного стиля композитора? Недавно обнаруженная запись заставляет снова задаваться этими вопросами и обусловливает актуальность пересмотра устоявшегося взгляда на «Симфонические танцы» как на безусловно оркестровое сочинение.

Материалы и методы исследования

«Симфонические танцы» – последнее крупное сочинение С.В. Рахманинова. Композитор готовил его к началу концертного сезона и работал над ним с небывалой интенсивностью. В.Н. Брянцева пишет: «К середине лета Рахманинов, начав готовиться к концертному сезону, принялся одновременно сочинять новое большое симфоническое произведение, пугая близких напряженностью своей работы – с девяти утра и до одиннадцати вечера, с перерывом лишь на один час. И к 10 августа уже существовала рукопись сочинения в трех частях, которое в одном письме к Ю. Орманди было названо "Фантастическими танцами", а в следующем, от 28 августа, уже получило свое окончательное наименование – "Симфонические танцы"» [2].

Биограф однозначно называет сочинение оркестровым, они называются «симфоническими», и переписка с Орманди, которому оно впоследствии было посвящено, и который дирижировал им на премьере 3 января 1941 года, разумеется, позволяют предположить, что Рахманинов рассчитывал на финальную версию как оркестровую. Известно, что оркестровкой композитор занимался с 22 сентября по 27 октября 1940 года. Значит, сообщая Орманди о готовности «Симфонических танцев» в конце августа, Рахманинов имел ввиду партичеллу, которую еще следовало оркестровать. Хотя, возможно, речь шла и о двухрояльной версии. Считается, что к 10 августа это произведение уже существовало в версии для двух роялей, А. Орга пишет об этом с полной уверенностью: «Композиционно двухрояльная версия возникла первой (завершена 10 августа 1940 года), оркестровка – второй (Нью-Йорк, 22 сентября – 29 октября)» [7].

21 декабря 1940 года Рахманинов встретился с Орманди, чтобы показать партитуру «Симфонических танцев» и уточнить исполнительские моменты. Композитор играл музыку на одном рояле, комментируя и прерываясь, свободно и артистично. Какие ноты стояли у него на пюпитре? В официальном релизе компания Marston Records сообщает [10], что

«Рахманинов, один из величайших пианистов, редуцировал оркестровую партитуру для одного фортепиано по этому случаю». Разумеется, здесь не идет речи о создании специального переложения для одного рояля (если бы оно существовало, Рахманинов бы его опубликовал), скорее всего, композитор проигрывал свою партитуру, редуцируя ее в процессе исполнения, как это обучают делать студентов на предмете «Чтение партитур». Он мог также поставить перед собой двухрояльную версию, однако логичнее было бы, готовя премьеру, указывать дирижеру конкретные места в оркестровой партитуре.

А. Орга считает, что первичность возникновения именно фортепианной версии «возможно, поможет объяснить, почему некоторые идеи, по-видимому, лучше реализуются в пианистическом плане, чем в оркестровом». Рахманинов, очевидно, и сам понимал, что фортепианная версия также важна, и поэтому он, несмотря на всю свою занятость, подготовил и исполнил ее с В. Горовицем в августе 1942 года на частном концерте. Рахманинов предлагал записать «Симфонические танцы», а также Вторую сюиту для двух фортепиано совместно с Горовицем, но компания RCA Victor, с которой он обычно сотрудничал, отказалась, и этот факт до сих пор озадачивает и расстраивает.

Одновременное существование разных тембровых версий «Симфонических танцев» – явление не исключительное для музыки XX и даже XIX веков. У многих т.н. «фортепианных композиторов» есть опусы, одинаково хорошо известные как в оркестровом, так и в фортепианном изложении. Созданные всего годом позже «Симфонических танцев» «Вариации на тему Паганини» В. Лютославского (1941) изначально предназначались для фортепианного дуэта самого композитора с А. Пануфником, а позже (1978) была сделана версия для фортепиано с оркестром. Знаменитый «Вальс» М. Равеля (1820) возник одновременно в трех вариантах: для оркестра, двух фортепиано и одного фортепиано. «Вариации на тему Гайдна» ор.56 И. Брамса (1873) также появились сначала в варианте для двух фортепиано, а затем в оркестровом. И, конечно, следует упомянуть «Пляску смерти», “Totentanz” (1849/1859) Ф. Листа, существующую в трех редакциях для фортепиано с оркестром (1849, 1853, 1859), для двух фортепиано и фортепиано соло.

Последнее сочинение особенно интересно в связи с рахманиновскими «Симфоническими танцами», поскольку в предшествующем их появлению концертном сезоне 1939/1940 годов Рахманинов впервые включил в свой репертуар листовскую пьесу, и, как полагает А.А. Вершинин, это «не могло не оказать воздействия на его собственную композиторскую манеру» [3]. «Пляска смерти», основанная на теме средневековой секвенции Dies irae, где рояль проявляет как специфически фортепианные качества звучания, так и свои красочно-оркестровые возможности, и над которой композитор работал непосредственно перед созданием своего опуса, безусловно, имеет прямое отношение к истории создания «Симфонических танцев». Кроме того, нельзя не обратить внимание на общее обозначение обоих сочинений как «танцев».

После смерти Рахманинова в 1943 году «Симфонические танцы» получили еще две версии: одна была сделана советским композитором и текстологом Г. Киркором (1910-1980) и опубликована в 1974 году; вторая возникла уже под впечатлением найденной записи рахманиновского исполнения 1940 года, она принадлежит американскому и израильскому пианисту И. Барнатану, который комментировал свою транскрипцию так: «Услышав, как композитор играет [“Симфонические танцы”] на одном фортепиано, я по-новому взглянул на то, как должна была быть задумана партитура, и как сольная версия для фортепиано могла бы обещать новое измерение спонтанности и гибкости. Все, что мне нужно было сделать, это создать его» [6].

Версия Г. Киркора широко используется в педагогических целях для знакомства с сочинением, но для исполнения чаще выбирают авторскую двухрояльную версию.

Недавняя транскрипция И. Барнатана, сыгранная им самим, также довольно популярна и распространена в сети Интернет.

Результаты и обсуждение

Невозможно в точности сказать, каким образом сочинение появилось в сознании композитора: был ли это фортепианный или оркестровый вариант, какая из версий была первичной. Исторические факты не дают определенного ответа на этот вопрос. Безусловно лишь утверждение, что работа над «Симфоническими танцами» шла одновременно как над фортепианным сочинением, предназначенным для дуэта Рахманинов-Горовиц, так и над оркестровым, которым на премьере должен был дирижировать Орманди. И такое явное присутствие фортепиано наложило заметный отпечаток на весь характер звучания этого сочинения.

Когда композиторы создают фортепианные транскрипции оркестровых сочинений, то, как правило, «вторичность» фортепианной версии очевидна, на это указывают характер тематизма, предназначенного для исполнения совершенно другими инструментами, неудобно «разбросанная» фактура в несколько «этажей», сверхширокие аккорды, арфовые арпеджио, гораздо более трудноисполнимые на рояле, трудности создания тембровых сопоставлений и т.д. Если сравнить оркестровую версию и рахманиновское переложение фантазии «Утес», то по последнему понятно, что широта тембровой, агогической и динамической палитры передана лишь частично, что возможности фортепиано здесь довольно ограниченны, и оркестровая версия заметно красочней и экспрессивней.

Совершенно другая ситуация с «Симфоническими танцами», где фортепианные версии (с одним или двумя роялями) звучат так же ярко и выразительно, как оркестровая. Ощущение, что сочинение изначально задумано как фортепианное, возникает с самого начала. С чем это связано?

Фортепианный стиль Рахманинова очень узнаваем, ему присущи определенные качества, их можно отметить при анализе тематизма, фактуры, ритма и других выразительных средств музыки. Об особенностях «образа фортепиано» у Рахманинова писал Л.Е. Гаккель, отмечавший как особое качество его музыки «звонность» – такое специфическое качество фактуры, при котором плотный и ударный по природе звук инструмента искусно соединен с обертоновыми отзвуками: «Ударность становится у Рахманинова звонностью, “мелодичный хрустальный звон вторит удару” (воспользуюсь фразой П.А. Флоренского), но ведь звонкость, звонность удара не есть иллюзия, это реальность фортепианных звучаний. Рахманиновское фортепиано красиво, одухотворено, а при этом чудо его состоит в том, что вас не покидает ощущение непроясненной материальности звуковых стихий, самого бытия» [4]. Таким образом, именно фактура превращается в «ведущий темо- и формообразующий фактор» [1] и «главный носитель содержательных ценностей сочинения».

Первая же тема создает именно такой образ. Она оркестрована полным составом с арфой, мелодию из коротких «импульсов» ведут деревянно-духовые, а остальной оркестр играет пульсирующие аккорды. Однако в фортепианной версии она воплощает все тембровые качества, отмеченные Л.Е. Гаккелем. При краткости мотивов-импульсов длящийся звук певучих духовых не имеет никакого значения, а «выровненный» тембр пульсирующих аккордов в оркестре тутти ничем не превосходит «универсальный» тембр рояля. Примечательно, что, говоря о тематизме первой части «Симфонических танцев», В.Н. Брянцева нигде не упоминает тембровые характеристики (при том, что биограф считает их изначально оркестровым сочинением). Таким образом, в тембровом отношении обе версии оказываются равноправными, даже с некоторым перевесом в сторону фортепиано, поскольку здесь создается именно характерная для «образа фортепиано» «звонность».

В выразительности первой темы на первый план выходят следующие выразительные средства: моторная ударность, характерная акцентность первой, третьей и четвертой долей, мотивная дискретность и плотность аккордовой пульсации, которые проявляются как в фортепианном, так и в оркестровом вариантах. То есть облик тематизма формируется параметрами, которые характерны для музыки XX века: ритмикой и метрикой, акцентностью, плотностью/ разреженностью звучания, многослойностью/ однослойностью фактурной организации.

В.П. Бобровский, характеризуя появление нового типа тематизма у Рахманинова, приводит в пример именно эту тему: «Когда Рахманинов создал в начальной теме первой части “Симфонических танцев” упорядоченное последование вариантов кратного “ударного” мотива, он нашел метод художественного обобщения принципов микротематизма. Путь к этому был долог и мучителен. Была необходима какая-то “фильтрация” образных представлений. Ряд “зримая интонационность” – фонизм – тематизм превратился в ряд: резко переживаемое трагическое чувство – остаточное воздействие принципа “зримой интонационности” – фонизм – тематизм». Фонизм сочинения теперь формирует «зримая интонационность», а он лежит в основе тематизма, который на этом этапе развития композиторского мышления становится «темброво вариантным».

Возможности оркестра и фортепиано разнятся в вопросе дублирования линий: если в оркестре одну линию можно поручить сразу нескольким инструментам и таким образом сделать ее темброво более выпуклой, объемной и значительной, то на фортепиано возможно лишь один раз нажать одну клавишу, и некоторую вариативность можно добавить лишь благодаря динамике и октавным дублировкам. В случае с двумя роялями можно также поручить одну линию сразу двум инструментам. И в своей двухрояльной версии Рахманинов этим приемом постоянно пользуется. В первой теме композитор дублирует пульсирующий аккорд на сильных и акцентных долях, в результате чего оба рояля в среднем, самом «слышном» регистре, играют одно и то же. А мелодические «импульсы» у шести духовых изложены у фортепиано одноголосно, даже без дублировок. Глубокие фортепианные басы (в оркестре это виолончели и контрабасы) дополняют звучащее пространство темы.

Певучая вторая тема первой части также основана на микромотивах, но именно ее качество «певучести» меняет всю ситуацию. В оркестровом варианте поначалу звучит дуэт перекликающихся соло гобоя и кларнета, а затем мелодию проводит саксофон, к нему присоединяются английский рожок и фагот. То есть все инструменты – «поющие», очень сильно отличающиеся от ударного по природе рояльного звука. Фактура в целом прозрачная, и в ней голоса деревянно-духовых отлично слышны.

На записи 1940 года Рахманинов, показывая эту тему, подпевает; на фортепиано он исполняет мелодию очень связно, тщательно артикулируя по фразам, и это, конечно, показывает исполнительские задачи очень очевидно.

В версии для двух фортепиано этот фрагмент тоже не выглядит «обедненным», редуцированным, поскольку внимание явно перемещается с качества певучести на диалогичность голосов, их перекличку. Это вызывает в памяти целый ряд музыкальных коннотаций от «Пасторальной» симфонии Л. ван Бетховена до «Фантастической» симфонии Г. Берлиоза. Перекличка «пастушеских» инструментов, пастораль перед бурей, видимое спокойствие при внутренней напряженности – все это композитор умело создает как средствами оркестровых инструментов, так и фортепиано.

Далее по двухрояльной версии очевидно, что композитор тщательно выстраивает драматургию нарастания плотности звучания, особенно заметно это можно проследить по двухрояльной версии. После того, как фактура оказывается очень разреженной, сведенной

к перекличке одноголосных фрагментов у ансамблистов, она начинает постепенно уплотняться с ц.13, где оба пианиста играют одновременно. В оркестровой партитуре в ц. 14 вступает рояль, аккомпанирующий основной мелодии у скрипок и виолончелей. В двухрояльном варианте вся партия фортепиано в оркестре отдана второму роялю, а мелодические голоса – первому. Но Рахманинов не использует более плотный виолончельный регистр и не делает удвоения, просто перенося мелодию на октаву выше. Технически не было никаких препятствий к использованию более низкого и плотного звучания, ведь роялей два. Полагаем, что Рахманинов здесь намеренно «экономит» выразительные средства перед дальнейшим разрастанием звучания.

Та же драматургия уплотнения фактуры и звучности использована во второй части, «Вальсе». Он начинается очень прозрачно и просто, как музыка для любительского музицирования, и это особенно заметно по двухрояльной версии. Однако средняя часть пронизана микроимитациями, здесь множество самостоятельных линий. В оркестре их ведут все группы инструментов, а в двухрояльной версии они распределены так: в первой партии - все деревянно-духовые, во второй – валторны и струнные. В сольной версии И. Барнатана этот раздел, полностью исполняемый одним пианистом, выглядит очень виртуозным, насыщенно-полифоничным и сверх-плотным.

Начиная с ц. 36 возникает ощущение, что в оркестре «расписана» характерно фортепианная фактура с трелеобразными фигурами, трелями, пассажами через всю клавиатуру, параллельным движением, широкими аккордами арпеджиато (арфа в оркестре). Характерно фортепианные приемы очень органично выглядят в двухрояльной версии, и оркестровый вариант, напротив, производит впечатление переложения.

В третьей части, где процитированы мотив средневековой секвенции “Dies irae”, знаменное песнопение «Благословен еси Господи», а также тема из собственной Первой симфонии Рахманинова, возникает обобщение не только цикла «Симфонических танцев», но всего позднего творчества композитора. Все перечисленные темы Рахманинов использовал ранее: “Dies irae” во Второй симфонии, кантате «Колокола», «Рапсодии на тему Паганини», «Острове мертвых»; знаменное песнопение – во Всенощном бдении ор.37, в этом же ряду – автоцитата из Первой симфонии. Все темы приобретают значение символов, именно поэтому так важно их изложение, «подача» в финале «Симфонических танцев».

Темы “Dies irae” и знаменного распева изначально имеют вокально-хоровое происхождение. И хотя в средневековой секвенции воплощен монодический склад, Рахманинов прямо со вступления делает эту знаковую мелодию частью аккордовой «хоровой» вертикали. Точно так же он поступает и с мелодией песнопения «Благословен еси Господи».

Обе темы, появляясь в верхнем регистре, постепенно опускаются вниз, и самые впечатляющие проведения обретают качества фортепианной «звонности», о которых писал Л.Е. Гаккель. Когда и тема “Dies irae”, и «Благословен» помещаются в регистр звучания мужских голосов, то есть довольно низкий и насыщенный обертонами, а в ритмике, определяемой повторностью мелких мотивных единиц, в фактуре начинает проявляться ударная токкатность, характерная для первой темы первой части «Симфонических танцев». Но в финале эта «звонность» приобретает характер набата, тревожного сигнала об опасности, захватывающей весь мир.

Конечно, в музыке Рахманинова отразилось его мироощущение того времени. Примерно в то же время, когда создавались «Симфонические танцы», композитор писал С.А. Сатиной: «Мы живем, поистине, в страшное время. Даже то, что мы переживали во время мировой войны, кажется, в сравнении с настоящим, чем-то другим. Тогда были где-то, в каких-то странах, светлые пятна. Сейчас же кажется, что катастрофа распространяется

на весь мир и поглотит всех и вся. Не дай, Господи! Советы жить только настоящим днем, по совести говоря, не выдерживают никакой критики. Кто же живет только сегодняшним днем и кто это, кто не думает хотя бы о близком будущем? И как можно о нем не думать! Ведь не звери же мы! Но, думая о будущем, ничего, кроме ужаса, себе не представляешь. Как с этим справиться и как себя вести, скажи мне?» [5].

Композитор «справлялся», лихорадочно работая над последними опусами, воплощая в них самое важное и существенное для его творчества, и результатом этой работы стало сочинение, которое можно понимать как своего рода прощальное послание, причем послание тому, кто может его понять и оценить.

Одним из главных адресатов, особенных слушателей для «Симфонических танцев» был, конечно, Орманди, для которого композитор исполнил опус практически целиком. Но также и В. Горовиц, в расчете на ансамбль с которым Рахманинов создавал свою двухрояльную версию. Она в каком-то смысле идеальна для этого сочинения: в фортепианном облике «Симфонических танцев» воплотились самые важные основания мышления композитора, в «удвоенном» фортепианном составе расширились выразительные возможности главного для него инструмента, а наличие рядом такого большого музыканта, как Горовиц, давало ощущение глубокого понимания авторского высказывания в этой музыке. И все это определило облик сочинения, про которое невозможно однозначно утверждать, было ли оно изначально оркестровым или фортепианным.

Заключение

Несмотря на довольно прохладное отношение к «Симфоническим танцам» на премьере и упреках в «пережевывании старого», сочинение совершенно очевидно написано композитором XX века. Это связано не только с апокалиптическими настроениями в связи с начавшейся Второй мировой войной, но и с музыкальным языком, принципами конструирования целого (микротематизм), и, в том числе, с особенностями тембрового мышления, при которых сочинение существует сразу в нескольких тембровых «измерениях».

Из перечисленных ранее композиторов, создававших свои опусы для рояля и оркестра, к XX веку относятся М. Равель и В. Лютославский, для полноты картины можно упомянуть, например, Дж. Кейджа, автора сочинения «Квартет для любых четырех ударных инструментов», где инструменты даже не указаны точно. Позже у него появились опусы (тоже для ударных), где указано лишь количество исполнителей, но не инструменты. Но Рахманинов, конечно, не Кейдж, и для него оркестровая и фортепианная версии – не поле экспериментов, а итог творчества композитора, чьи наиболее значительные сочинения написаны для оркестра и рояля.

Ни оркестровая, ни двухрояльная версии не выглядит переложением другого варианта, обе органичны и используют специфические выразительные средства. Возможно, в двухрояльной версии более очевидно выглядит принадлежность Рахманинова к XX веку, потому что музыкальный язык концентрируются уже не на привычных типах фактуры и принципах соотношения голосов, а на других выразительных средствах: контрасте разреженности и плотности звучания, диалогичности двух партий, их функциональном равенстве (ни одна не является подчиненной), преобладании использования нижнего регистра фортепиано (как, впрочем, и в оркестровой партитуре) – все это характерные для двухрояльной версии «Симфонических танцев» особенности, в которых проявилась специфика мышления Рахманинова позднего периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобровский В.П. О музыкальном мышлении Рахманинова // Советская музыка. 1985. № 7. С. 88-92.
2. Брянцева В.Н. С.В. Рахманинов. Москва: Советский композитор, 1976. 645 с.
3. Вершинин А.А. «Симфонические танцы» Сергея Рахманинова: авторская интерпретация как стилевой ориентир для исполнителей // Вестник музыкальной науки. 2018. № 4 (22). С. 5-13.
4. Гаккель Л.Е. Фортепианная музыка XX века: Очерки. Ленинград: Советский композитор, 1990. 288 с.
5. Рахманинов С.В. Литературное наследие: в 3 т. Т. 3: Письма. Москва: Советский композитор, 1980. 573 с.
6. Barnatan I. Rachmaninoff Reflections. Inon Barnatan official website. 2023. URL: https://www.inonbarnatan.com/album/rachmaninoff-reflections (дата обращения: 01.06.2026).
7. Orga A. Liner notes for Symphonic Dances, Op. 45, performed by Dmitri Alexeev and Nikolai Demidenko. Hyperion Records. 1993. URL: https://www.hyperion-records.co.uk/dw.asp?dc=W2555_66654&vw=dc (дата обращения: 01.06.2026).
8. Parry T. Important Rachmaninov recording discovered // Gramophone. 2018. 28 August. URL: https://www.gramophone.co.uk/content/classical-music-news/important-rachmaninov-recording-discovered (дата обращения: 01.06.2026).
9. Rachmaninoff S. Rachmaninoff Plays Symphonic Dances: Newly Discovered 1940 Recording [CD]. Marston Records, 2018. 53022-2. (Recorded 1926-1966).
10. Rachmaninoff S. Rachmaninoff Plays Symphonic Dances – Newly Discovered 1940 Recording [Discogs release page]. 2018. URL: https://www.discogs.com/release/17842522-Rachmaninoff-Rachmaninoff-Plays-Symphonic-Dances-Newly-Discovered-1940-Recording (дата обращения: 01.06.2026).

Линь Пэйсюань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБО ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: L18960194811@163.com

Li Peixuan
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ПРИРОДЫ «МАЛЕНЬКИХ ТРАГЕДИЙ» А.С. ПУШКИНА: К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПЕРНЫХ ЧЕРТ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению качеств «оперности» в «Маленьких трагедиях» А.С. Пушкина, но в ином ракурсе, чем в работах других исследователей. В пушкинском тексте действительно имеются такие особенности, которые можно расценить как специфические черты, присущие оперному либретто. Но стоит идти дальше, не ограничиваясь лишь фиксацией их наличия. Появление оперных черт в пушкинских текстах, на наш взгляд, было далеко не случайным, в них нашёл отражение собственный богатый театральный слушательско-зрительский (в том числе и оперный) опыт драматурга. В работе прослеживается музыкально-театральная среда, в которой формировался Пушкин: его репертуарные предпочтения, знакомство с операми В.А. Моцарта, А. Гретри и А. Сальери, участие в обсуждении оперных замыслов М.И. Глинки. На материале всех четырёх трагедий («Каменный гость», «Моцарт и Сальери», «Пир во время чумы», «Скупой рыцарь») и созданных на их основе опер А.С. Даргомыжского, Н.А. Римского-Корсакова, Ц.А. Кюи и С.В. Рахманинова рассматриваются прямые и опосредованные связи литературного текста с оперным жанром. Конечно, о некоторых связях и параллелях можно судить лишь гипотетически, но попытка воссоздания той музыкально-театральной среды, в которой жил и творил Пушкин, в любом случае позволяет более отчётливо видеть картину творчества великого поэта.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, «Маленькие трагедии», А.С. Даргомыжский, Н.А. Римский-Корсаков, Ц.А. Кюи, С.В. Рахманинов, В.А. Моцарт, «Дон Жуан».

THE PECULIARITIES OF THE GENRE NATURE OF A.S. PUSHKIN'S "LITTLE TRAGEDIES": TOWARDS THE PROBLEM OF THE EMERGENCE OF OPERATIC FEATURES

Abstract. The article is devoted to the consideration of the qualities of "operaticity" in A.S. Pushkin's "Little Tragedies", but from a different perspective than in the works of other researchers. There are indeed such features in the Pushkin text that can be regarded as specific features inherent in the opera libretto. But it is worth going further, not just fixing their presence. In our opinion, the appearance of operatic features in Pushkin's texts was far from accidental; they reflected the playwright's own rich theatrical listening and spectator experience, including opera. The study traces the musical and theatrical environment in which Pushkin was formed: his repertoire preferences, his acquaintance with the operas of W.A. Mozart, A. Grétry and A. Salieri, and his participation in discussions of M.I. Glinka's operatic projects. Drawing on all four tragedies ("The Stone Guest", "Mozart and Salieri", "A Feast in Time of Plague", "The Miserly Knight") and the operas based on them by A.S. Dargomyzhsky, N.A. Rimsky-Korsakov, C.A. Cui and S.V. Rachmaninov, the article examines the direct and indirect connections between the literary text and the operatic genre. Of course, some connections and parallels can only be judged

hypothetically, but an attempt to recreate the musical and theatrical environment in which Pushkin lived and worked, in any case, allows us to see the picture of the great poet's work more clearly.

Keywords: A.S. Pushkin, "Little Tragedies", A.S. Dargomyzhsky, N.A. Rimsky-Korsakov, C.A. Cui, S.V. Rachmaninov, V.A. Mozart, "Don Giovanni".

Введение

В творчестве А.С. Пушкина возникла уникальная ситуация: не будучи либреттистом, поэт являлся автором наибольшего количества текстов, ставших основой оперных сочинений российских композиторов. При том, что его драматические сочинения на театральных сценах шли очень мало, либо вообще не шли, в оперном театре спектакли с пушкинскими текстами, персонажами, сюжетами не сходили с афиш. Г.А. Ларош комментировал ситуацию: «Пушкин, автор "Руслана и Людмилы", автор "Русалки", "Торжества Вакха" и "Каменного гостя", автор "Полтавы", "Пиковой дамы" и "Евгения Онегина", на долгое время после смерти занял первенствующее место в истории русской оперы, конечно, не как либреттист <…>, а как вдохновитель либреттиста, как богатейшая сокровищница, из которой композиторы самых различных натур, самых противоположных дарований черпали мелодию и гармонию» [1, с. 106].

К моменту появления рецензии Г.А. Лароша еще не были написаны оперы Н.А. Римского-Корсакова, Ц.А. Кюи и С.В. Рахманинова по трем оставшимся «Маленьким трагедиям», и к концу XIX века список «пушкинских» опер выглядел еще более внушительно. Всего, по подсчетам С.В. Денисенко, только в XIX веке пушкинские сочинения легли в основу 16 опер [2, с. 46]. В последующие столетия процесс создания музыкально-театральных сочинений продолжался, и в результате Пушкин стал для русского оперного театра явлением совершенно исключительным с одной стороны, и, очень показательным и характерным – с другой. Именно на его тексты были написаны самые выдающиеся оперы, и именно пушкинские сочинения могут быть рассмотрены как образец взаимоотношения литературного текста и оперной сцены: «Творчество Пушкина лежит в основе ключевых парадигм русской культуры и поэтому может служить основой для изучения характера связи между литературой, театром и музыкой в классический литературоцентристский период русской культуры» [2, с. 10].

Среди прочих сочинений Пушкина особенно примечательны «Маленькие трагедии», тексты которых были использованы в операх либо без изменений вовсе, либо с совсем небольшими изменениями. Все четыре части «Маленьких трагедий», созданных в «болдинскую осень» 1830 года, были «озвучены» в операх: «Каменный гость» А.С. Даргомыжского (1866-1869), «Моцарт и Сальери» Н.А. Римского-Корсакова (1897), «Пир во время чумы» Ц.А. Кюи (1900) и «Скупой рыцарь» С.В. Рахманинова (1904).

Изучению пушкинских текстов и их оперных воплощений посвящена обширная литература, в том числе и недавнего времени. Т.А. Седова [3] рассматривает те качества «Маленьких трагедий», которые могли сделать их пригодными для оперного либретто. А.М. Цукер [4] выявляет в цикле трагедий черты симфонизма, И.А. Поляков [5], анализируя «Каменного гостя» и «Скупого рыцаря», выявляет особенности функционирования пушкинского текста как оперного либретто. С.В. Денисенко [2, с. 32-47] в разделе об операх в своей довольно обширной монографии о театральных текстах Пушкина в XIX веке прослеживает сценические судьбы всех пушкинских сочинений, в том числе и «Маленьких трагедий», а также размышляет о проницаемости жанровых границ при трансформации литературного текста в театральный и театрально-музыкальный.

Всех авторов интересует вопрос о связи драматических сочинений и оперы, о жанровых особенностях и несовпадениях, о различии и сходстве выразительных средств

оперы и драмы. Каждый исследователь подчеркивает уникальность ситуации, в которой пушкинский текст «подошел» композиторам как оперное либретто.

Материалы и методы исследования

Т.А. Седова пишет о «либреттных качествах» пушкинских «Маленьких трагедий», выделяя их сжатость, концентрированность, отсутствие «пустых» фрагментов, дающих отдых для зрителя, высокую эмоциональность действия: «Накал страстей в чувствах пушкинских героев достигает такого высокого уровня, что впору говорить об оперных типажах» [3, с. 141]. Важная особенность пригодного для оперы текста – смысловая многомерность: «Одной из специфических особенностей оперного либретто является его смысловая многомерность, идущая не от многозначности текста и подтекста, а от возможности проникновения музыкального начала в вербальное. Мысль, выраженная в тексте, может не увлечь зрителя драматического театра, но у оперного зрителя её музыкальная окрашенность непременно вызовет интерес и внимание» [3, 142]. Кроме того, трагедии очень музыкальны в том смысле, что в них есть песни (Мери и Вальсингама в «Пире во время чумы»), музицирование (Моцарта и старика-скрипача, играющего музыку из «Дон Жуана» в «Моцарте и Сальери»). Эпиграф к «Каменному гостю» – строки из либретто моцартовского «Дон Жуана». Прослеживая эти очевидные связи с оперой, нельзя не задаться вопросом: почему в драматическом сочинении (оставим в стороне вопрос, были ли на самом деле «Маленькие трагедии» предназначены для сценического воплощения) возникли оперные черты? Не стала ли «оперность» текстов Пушкина результатом изначального влияния жанра оперы на поэта? Не нашел ли отражения в «Маленьких трагедиях» опыт Пушкина-театрала, хорошо знающего репертуар театров Санкт-Петербурга?

Результаты и обсуждение

В послелицейский период, и затем во время одесской ссылки Пушкин слыл «завзятым театралом и прекрасно ориентировался в современном репертуаре» [2, с. 14]. В 1819 году он написал, по сути, первую в России театральную статью «Мои замечания об русском театре» [6], где ставятся вопросы сценического искусства в целом, актерского мастерства и зрительского восприятия. Позже Пушкин перестал быть постоянным посетителем театров, а его горячий интерес к театру остыл, однако не исчез вовсе, в том числе и к национальной опере. Уже в 1830-е годы Пушкин, тесно связанный с литературным кружком В.А. Жуковского, участвовал в обсуждении будущей оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя» [подробнее: 7, с. 159], позже намеревался написать либретто к опере «Руслан и Людмила» (об этом упоминает Глинка в своих «Записках»).

С.В. Денисенко упоминает о слухах о пушкинской «Русалке»: «Существует ничем не подтвержденное предположение, что Пушкин писал либретто для оперы А.П. Есаулова. С другой стороны, считается, что впечатления от популярной оперы “Леста, днепровская русалка” в определенной мере повлияли на написание Пушкиным драмы “Русалка”» [2, с. 34]. В любом случае, пушкинская «Русалка», возникшая в 1829 году, была несомненным откликом на многочисленные оперы про русалок, наводнившие русскую сцену в предшествующие десятилетия – в их числе оперы С.И. Давыдова, К.А. Кавоса. Ф. Кауэра. И естественным образом пушкинский текст также лег в основу оперы А.С. Даргомыжского.

В «Маленьких трагедиях» оперные связи иногда лежат прямо на поверхности, иногда неочевидны на первый взгляд, но все же присутствуют. Впрямую отсылает к опере «Каменный гость», чьи отсылки к моцартовской опере “Don Giovanni” очевидны. Первой сцене «Каменного гостя» предпослан эпиграф из «Дон Жуана»:

Leporello. O statua gentilissima
Del gran' Commendatore!..
...Ah, Padrone!

Don Giovanni.

В «Моцарте и Сальери» Пушкин даже, можно сказать, цитирует моцартова «Дон Жуана» в сцене со стариком-скрипачом, играющим мелодию арии Керубино “Voi che sapete”:

Слепой скрыпач в трактире
Разыгрывал voi che sapete. Чудо!
Не вытерпел, привёл я скрыпача,
Чтоб угостить тебя его искусством.

Оперы Моцарта в России были хорошо известны, они ставились, печатались, перекладывались для разных исполнительских составов. Опера “Don Giovanni”, стоящая в одном ряду по популярности с «Волшебной флейтой» и «Свадьбой Фигаро», не могла пройти мимо Пушкина: в 1828 году она ставилась петербургском Большом театре. Судя по тексту «Каменного гостя», Пушкин воспринял не только сюжет, но и образы героев: безрассудного и страстного Дона Гуана, благородной Донны Анны, трусливого Лепорелло, мстительного Командора.

События пушкинской трагедии начинаются позже, чем у Моцарта, в ней нет больших многолюдных сцен (сцена свадьбы и празднества у Дон Жуана), меньшее количество героев, действие очень камерное, оно происходит буквально в комнатах (комната Лауры, усыпальница Командора, комната Донны Анны), пушкинский Каменный гость – не отец, а супруг Донны Анны, но в душах героев бушуют такие же всепоглощающие и противоречивые страсти, как в опере Моцарта.

Фигура самого Моцарта – гения, покинувшего мир во цвете творческих сил, – оказалась в центре «маленькой трагедии» «Моцарт и Сальери». Собственно, с нее начинается развитие культурного мифа об А. Сальери как о завистнике и отравителе соперника. Опер Сальери Пушкин не знал, поскольку в XIX веке они уже были прочно забыты, и в России после 1770-80-х годов не шли. При этом в тексте Пушкин (устами Моцарта) называет самую известную оперу Сальери – «Тарар»:

Да! Бомарше ведь был тебе приятель;
Ты для него «Тарара» сочинил,
Вещь славную. Там есть один мотив…
Я всё твержу его, когда я счастлив…
Ла ла ла ла…

Возможно, это одно из косвенных свидетельств, что «Тарар» в Петербурге ставился, А.Л. Порфирьева пишет: «Существует легенда о том, что самая прославленная опера Сальери “Tarare” (1787, Париж) была поставлена в Санкт-Петербурге в 1789 году. Однако единственным поводом к подобному утверждению является покупка дирекцией партитуры. Никаких сведений о спектакле не сохранилось» [8, с. 68]. Нельзя исключать, что спектакль в каком-то виде все же был исполнен (возможно, не в императорских театрах), во всяком случае, сведения о нем до Пушкина дошли.

Оперно-театральный мир, безусловно, нашел отражение в двух «маленьких трагедиях», объединенных образом и именем Моцарта. Однако и в двух других можно обнаружить вполне музыкальные отсылки.

«Скупой рыцарь» в ряду сценических сочинений о скупцах выделяется серьезной трактовкой сюжета. Обычно скупцы были героями комических спектаклей и выходцами из третьего сословия: в числе самых знаменитых комедия Мольера «Скупой» и связанные с ней итальянские оперы «L'avaro» Дж. Гаспарини, П. Анфосси, Дж. Корделлы, Ф. Орланди, а также опера на оригинальное либретто Н. Тасси Дж. Астаритты «Скупой в деревне» (“L'avaro in campagna”).

Французская опера А. Гретри «Два скупых» (“Les Deux avares”) «с 1789 года вошла в постоянный репертуар русской труппы, игравшей ее до 1800 года» [9, с. 279]. Более популярной оказалась другая опера того же композитора – «Ричард Львиное Сердце» (“Richard Coeur de Lion”), ставившаяся в Петербурге с 1794 или 1795 года [9, с. 279]. В отличие от легких комедий, эта «серьезная комическая опера» заняла совершенно особое положение: «Благородный пафос “Ричарда Львиное Сердце”, его “тематическая” музыкальная созвучность наступившим временам всеобщего героического энтузиазма обеспечили этой опере плавное вхождение в театральную традицию следующего столетия. <…> “Ричард” продолжал считаться образцом французской музыкальной драмы. В сознании русских любителей оперы он тоже навсегда остался как символ романтических времен “графа Сен-Жермена” благодаря цитате в “Пиковой даме”» [9, с. 279-280].

Факт использования Чайковским цитаты из упомянутой оперы Гретри общеизвестен, однако в повести Пушкина нет никаких указаний именно на эту музыку. Оперы Гретри Пушкин мог знать по крайней мере по ариям из них, исполнявшихся на салонных концертах и печатавшихся в изданиях вроде журнала “Recueil d’airs et duos des operas françoise”. Позволим себе выдвинуть гипотезу, что именно благодаря оперному театру, где ставились и комические оперы на сюжеты о скупцах, и рыцарски-романтические представления, в сознании Пушкина возник совмещенный образ рыцаря-скупца, и в этом соединении несовместимого (рыцарю не может быть присущ такой порок как скупость) поэт-драматург увидел зерно трагедии.

«Пир во время чумы» не только содержит песни Мери и Вальсингама, но и таким образом напрямую отсылает к жанру оперной застольной песни brindisi, получившей, правда, распространение позже, например, в операх «Лукреция Борджиа» (1833) Г. Доницетти, «Травиата» (1853) и «Отелло» (1887) Дж. Верди, «Сельская честь» П. Масканьи (1890) и других. Однако застольную сцену можно обнаружить и в «Дон Жуане» Моцарта, где композитор цитирует собственную «Свадьбу Фигаро» (“Non più andrai, farfallone amoroso”), «Редкую вещь» (“Una cosa rara”) В. Мартина-и-Солера, «Когда двое ссорятся» (“Fra i due litiganti il terzo gode”) Дж. Сарти, таким образом, как бы «вписывая» оперу, созданную для Праги, в широкий оперный контекст. Моцартовский «пир» тоже происходит в напряженный момент, когда Дон Жуан противостоит всему загробному миру и приглашенному на ужин Командору. И в каком-то смысле можно провести смысловые параллели заключительной сцены моцартовской оперы с «Пиром во время чумы» Пушкина.

В таком неизменном возвращении к моцартовскому творению при разговоре о «Маленьких трагедиях» Пушкина нет никакой случайности. И образ гениального композитора, и жанр оперы в целом, очевидно, занимали большое место в мыслях поэта. И под влиянием всего комплекса идей о музыке, музыкальном театре, Пушкин осознанно или неосознанно воплотил в своих «маленьких трагедиях» черты оперного либретто.

Между разными театральными и даже литературными жанрами в ту эпоху не было непроходимых границ: повести и сказки того же Пушкина становились основой опер, оперные персонажи перемещались в комедии и водевили, серьезные оперы находили отражение в трагедиях и драмах. На российской сцене опера и драма шли рядом в развитии, и одни и те же авторы известны и как драматурги, и как либреттисты: А.П. Сумароков, Я.Б. Княжнин, А.А. Шаховской, позже Е.Ф. Розен, Н.В. Кукольник, А.Н. Островский, В.А. Крылов и другие. По мнению С.В. Денисенко благодаря этому возникают некие культурные сверхтексты, способные существовать сразу в нескольких формах: «Театральный текст порождает новые смыслы в разных театральных жанрах (драма, опера, балет) и в благоприятных условиях обретает статус общепринятого театрального текста, который, в свою очередь, демонстрирует тенденцию к сращению с исходным литературным текстом, чтобы превратиться в некое сверх-единство (сверхтекст). Сразу назовем пушкинские

сверхтексты, возникшие в XIX веке: это “Руслан и Людмила”, “Борис Годунов”, “Евгений Онегин” и “Пиковая дама”» [2, с. 10].

Похожие суждения, размышляя о сюжетных параллелях в творчестве Моцарта и Гёте, высказывает Л.В. Кириллина: «Музыкальный театр был в XVIII в. сферой на только экспериментов и скандалов, но и открытий, нередко обгоняя (за счет большей эстетической свободы) драматический театр. Оперу многие ругали за ее “излишества” и “нелепости”, но она обладала сильнейшим воздействием на умы и сердца современников» [10, с. 195]. Автор проводит параллели между «Фаустом» и все тем же моцартовским «Дон Жуаном», отмечая близость героев в поисках Вечно женственного, причем все сказанное можно отнести и к пушкинскому Дон Гуану: «По сути, оба эти героя – грешники, но не злодеи. Гетевский Фауст с его поисками истины бытия в Вечно женственном гораздо ближе моцартовскому Дон Жуану, чем своим фольклорным или литературным предтечам» [10, с. 194]. То есть ситуация близости литературного текста оперному – вовсе не уникальная ситуация, и опера во времена Пушкина и Гете была гораздо более глубоко внедрена в культурную жизнь общества и сознание творцов.

Говоря о литературно-театральных «сверхтекстах», С.В. Денисенко не называет в ряду таких произведений ни одной оперы на основе «Маленьких трагедий», поскольку считает, что линия развития речитативной оперы, начатая «Каменным гостем» и продолженная «Моцартом и Сальери», «Пиром во время чумы» и «Скупым рыцарем», была тупиковой для русской оперы, а музыка ограничивается иллюстративной функцией по отношению к пушкинскому тексту: «В либретто речитативных опер “Моцарт и Сальери” Н.А. Римского-Корсакова и “Пир во время чумы” Ц. Кюи пушкинский текст также сохранен практически без изменений. Эти две оперы, кажется, и до сих пор воспринимаются скорее не как театральный текст, но как литературный, проиллюстрированный музыкой. Думается, иллюстративным характером музыки и была предопределена сценическая непопулярность этих опер – и сейчас обычно они звучат не в сценическом, а в концертном исполнении» [2, с. 40].

Будучи не музыковедом, а филологом, автор сосредотачивается на вербальной составляющей, однако для музыканта утверждение об «иллюстративности» музыки Римского-Корсакова и Кюи выглядит очень неубедительным. Указание на преобладание концертных исполнений может иметь совершенно другое объяснение: наоборот, для концертного исполнения чаще всего выбирают небольшую камерную оперу с ограниченным количеством персонажей, а для этого как раз подходят сочинения на основе «Маленьких трагедий».

Что же касается места опер на «Маленькие трагедии» в ряду пушкинских «сверхтекстов», то оно может принадлежать им по праву. Линия речитативных опер ведет прямиком в XX век, к тому же, все они – предтечи так называемой «литературной оперы», имеющей в основе тексты выдающихся литературных сочинений. Но даже если не говорить о перспективах, «Маленькие трагедии» сегодня уже существуют в виде 1) Lesedrama, «драмы для чтения», напечатанной среди пушкинских сочинений; 2) театральной драматической постановки; 3) опер А.С. Даргомыжского, Н.А. Римского-Корсакова, Ц.А. Кюи, С.В. Рахманинова, ставящихся по сей день в оперных театрах; 4) экранизаций пушкинских драм (как правило, с фрагментами опер); 5) фильмов-опер на основе вышеперечисленных сочинений («Скупой рыцарь» Г. Кристи, «Моцарт и Сальери» и «Каменный гость» В. Гориккера). И каждый из вариантов обязательно ассоциируется прежде всего с именем Пущкина, то есть «исходный литературный текст», даже измененный пропеваемым словом, все равно присутствует в качестве не только основы, но и авторского сочинения, подвергнутого тем или иным изменениям в процессе жанровой трансформации.

Заключение

Таким образом, можно сказать, что в «Маленьких трагедиях» из-за минимального вмешательства в пушкинский текст трансформация литературного текста в оперное либретто прошла довольно безболезненно. Но причина этого, как думается, не только в счастливом стечении обстоятельств, но и в изначальных свойствах «Маленьких трагедий» Пушкина, на возникновение которых повлиял в том числе и жанр оперы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларош Г.А. П.И. Чайковский как драматический композитор // Ежегодник императорских театров. Сезон 1893/1894 г. Приложения. Кн. 1. С. 80-181.
2. Денисенко С.В. Пушкинские тексты на театральной сцене в XIX веке. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2010. 532 с.
3. Седова Т.А. Либреттные качества «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 9 (23), ч. 2. С. 140-142.
4. Лащенко С.К. М.И. Глинка и Е.Ф. Розен // Искусство музыки: теория и история. 2020. № 22-23. С. 156-213.
5. Цукер А.М. О симфонизме «Маленьких трагедий» Пушкина // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2021. № 42 (1). С. 70-80.
6. Поляков И.А. Некоторые особенности оперного либретто как потенциально литературного жанра // Филология: научные исследования. 2020. № 2. С. 37-49.
7. Пушкин А. С. Мои замечания об русском театре // Полное собрание сочинений: в 16 т. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1937–1959. Т. 11: Критика и публицистика, 1819–1834. 1949. С. 9–13.
8. Порфирьева А. Л. Сальери // Музыкальный Петербург: энциклопедический словарь. Т. 1: XVIII век. Кн. 3: Р–Я / отв. ред. А. Л. Порфирьева. Санкт-Петербург: Композитор, 1999. С. 67–68.
9. Порфирьева А. Л. Гретри Андре-Эрнест-Модест // Музыкальный Петербург: энциклопедический словарь. Т. 1: XVIII век. Кн. 1: А–И / отв. ред. А. Л. Порфирьева. Санкт-Петербург: Композитор, 2012. С. 278–280.10. Кириллина Л.В. Моцарт и Гете // Гетевские чтения. 1993. Москва: Наука, 1994. С. 186-196.

Люй Синхань
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: 17390636211@163.com

Lyu Xinghan
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University

ПАТРИОТИЗМ КАК АКТ КУЛЬТУРНОЙ РЕСТАВРАЦИИ В МУЗЫКЕ Ю. ШАПОРИНА

Аннотация. Статья посвящена переоценке творчества Ю. Шапорина, чья музыка после распада СССР нередко воспринималась как конформистская и излишне идеологизированная, а сегодня остаётся малоисполняемой, хотя и сохраняет авторитет в академической среде. Цель работы – выявить причины, по которым композитор сознательно обращался к языку русской классической традиции, тогда как предшествующие исследователи фиксировали сам факт такого мировидения, но не объясняли его истоков. Материалом служат биография композитора, обстоятельства его консерваторского обучения в 1913–1918 годах, опыт работы в драматическом театре в послереволюционные годы, а также Симфония c-moll и связанный с нею роман К. Федина «Братья», предпоследнюю главу которого Шапорин написал сам. На основе историко-биографического подхода и анализа литературного и музыкального текстов показано, что обращение Шапорина к традиции было не вынужденной уступкой соцреализму, а осознанной эстетической программой. Сохраняя «словарь» русской классики, композитор стремился создать искусство, понятное современнику на уровне архетипов и общих ценностей, и тем самым выступал хранителем культурной среды, объявленной устаревшей. Делается вывод о том, что патриотизм Шапорина следует трактовать как акт культурной реставрации, а его наследие требует более внимательного изучения и переоценки.

Ключевые слова: Ю. Шапорин, советская музыка, патриотизм, культурная реставрация, русская классическая традиция, музыкальный традиционализм, симфония, К. Федин.

PATRIOTISM AS AN ACT OF CULTURAL RESTORATION IN THE MUSIC OF YU. SHAPORIN

Abstract. The article addresses the reassessment of the work of Yu. Shaporin, whose music after the collapse of the USSR was often perceived as conformist and overly ideologised and today remains rarely performed, although it retains authority within the academic community. The aim of the study is to reveal the reasons why the composer deliberately turned to the language of the Russian classical tradition, whereas previous researchers recorded this worldview itself but did not explain its origins. The material includes the composer’s biography, the circumstances of his conservatory training in 1913–1918, his experience of working in the dramatic theatre in the post-revolutionary years, as well as the Symphony in C minor and the related novel Brothers by K. Fedin, the penultimate chapter of which Shaporin wrote himself. On the basis of a historical-biographical approach and an analysis of the literary and musical texts, it is shown that Shaporin’s turn to tradition was not a forced concession to socialist realism but a conscious aesthetic programme. By preserving the “vocabulary” of Russian classics, the composer sought to create art comprehensible to his contemporary at the level of archetypes and shared values, thereby acting

as a guardian of a cultural environment declared obsolete. It is concluded that Shaporin's patriotism should be interpreted as an act of cultural restoration, and that his legacy requires more careful study and re-evaluation.

Keywords: Yu. Shaporin, Soviet music, patriotism, cultural restoration, Russian classical tradition, musical traditionalism, symphony, K. Fedin.

Введение

Имя Ю. Шапорина прочно ассоциируется с «большим стилем» советской эпохи, с идеями патриотизма, основанными на создававшемся мифе о Великой Руси, с одобряемым на самом высоком уровне эпичном монументализмом. Его главными опусами считаются симфония-кантата «На поле Куликовом» (1937) и опера «Декабристы» (1925-1953), которые в советские времена характеризовались как «почвенные», «народные», «реалистические», отмечалось, что «героико-патриотический характер музыки, конкретность и правдивость образов делают произведение [речь о симфонии-кантате] близким современному слушателю».

После распада СССР музыка такого рода стала расцениваться как конформистская, насильно втиснутая в рамки «соцреализма» и слишком идеологизированная. Ю. Шапорин, отнесенный к «старшему поколению советских композиторов», оказался в позиции художника заслуженного, чья музыка упоминается в учебниках, однако не слишком интересного и мало исполняемого. Л.О. Акопян как тенденцию начала XXI века отмечает «явный подъем интереса к некоторым крупным фигурам советского музыкального истеблишмента» (в числе которых называет Р. Глиэра, Д. Кабалевского, Н. Мясковского) и выражает надежду, что в этом ряду окажутся и другие фигуры, в числе которых – и Ю. Шапорин: «Заметим в скобках, что он был фигурой существенно большего масштаба, нежели Хренников или Мурадели» [7].

Имя Шапорина сегодня практически неизвестно слушателю филармонических концертов, популярная в свое время опера «Декабристы» не звучит на сценах театров уже более полстолетия, однако асимметричным образом его имя авторитетно в академической среде, о нем с огромным пиететом и уважением отзываются его ученики и коллеги, и недооцененность его сочинений очевидна для ученых-музыковедов. В такой ситуации творчество Ю. Шапорина требует более внимательного анализа и переоценки.

Процесс поиска новых ракурсов во взгляде на шапоринское наследие уже начат в работах П.Н. Гордеева, Л.А. Скафтымовой, И.С. Воробьева, Е.В. Безбах, где творчество композитора предстает живым, наполненным разными смыслами, связанным крепкими нитями с разными явлениями. П.Н. Гордеев, рассматривая историю возникновения оперы «Декабристы», справедливо отмечает эту критический период в творческой биографии Шапорина [4]. Большой театр, заказывая оперу уже достаточно известному в театральной среде композитору, ждал от него сочинения не рядового, в 1930е годы от музыкантов ждали шедевров, выдающихся опусов, и «этот репертуар должен был создаваться не любой ценой (лишь бы только сюжет соответствовал партийной линии), а обладать высокой художественной ценностью». Очевидно, Шапорин как раз представлялся композитором, по крайней мере знавшим, что именно составляет эту «высокую художественную ценность».

Е.В. Безбах полагает, высокий художественный уровень сочинений Шапорин мог обеспечить лишь опорой на традиции русской классики: «Миссию своего поколения Шапорин видел в связи двух эпох: русской классики и современной отечественной музыки» [5]. И это позволяет исследовательнице говорить о Шапорине как об «охранителе традиций». Л.А. Скафтымова полагает, что традиционализм композитора напрямую связан с патриотической тематикой его сочинений [3]. И.С. Воробьев пишет о «переподчинении традиции», анализируя симфонию-кантату «На поле Куликовом» [1]. Исследователь видит

в ней не только отражение «тоталитарной мифологии» советской эпохи, но и попытку создания собственного музыкального универсума с помощью словаря предшествующей эпохи: «Здесь Шапорин также шел по пути семантического “переподчинения” традиции. Музыка кантаты разворачивала мифологическую картину “врастания” прошлого в настоящее и будущее на основе аллюзивного материала, опирающегося на “словарь” русской классики».

Справедливо указывая на результат такого мировидения Шапорина, отразившийся в его творениях, никто из исследователей, однако, не рассматривает причины возникновения такой ситуации, где композитор намеренно говорит языком прошлой эпохи, а это важно для понимания и переоценки творчества композитора в целом. В данной статье предпринимается попытка восполнить этот пробел.

Материалы и методы исследования

Формирование Шапорина как художника попало на годы, предшествующие революции 1917 года. В 1913-1918 годах он учился в Санкт-Петербургской консерватории, и именно здесь он в полной мере почувствовал и осознал значимость русской музыки: «Характерной чертой общего направления консерватории было почитание высоких завоеваний прошлого, преклонение перед великими композиторами XIX в., что создавало атмосферу высокого служения искусству». Слова биографа С.И. Левит могут показаться сегодня несколько высокопарными, но они точно отражают и дух консерваторского мира, и лексику советского музыковедения, прославляющего своих «главных» композиторов [2].

Благодарность к своим учителям Шапорин пронес через всю жизнь, он учился в классах специальной теории, специальной гармонии, фуги и формы у Н.А. Соколова, чтения партитур – у Н.Н. Черепнина, специальной инструментовки – М.О. Штейнберга, гармонии – В.И. Калафати, фортепиано – А.Н. Кобылянского, практической гармонии – И.И. Витоля.

Среди однокурсников, друзей Шапорина оказались ученики М.А. Балакирева А. Касьянов, Б. Жилинский и М. Карпов, двух последних называют даже «любимыми учениками» мэтра русской музыки (самого Балакирева Шапорин увидел лишь на смертном одре в 1910 году). А.А. Касьянов был племянником С.М. Ляпунова, и дома у него было огромное количество партитур и клавиров, которые Шапорин принялся осваивать с большим энтузиазмом. С.И. Левит приводит воспоминания А.А. Касьянова: «Мы с упоением играли, знакомясь со все большим и большим числом неизвестных нам сочинений. Шапорин, который до переезда в Петербург жил в Киеве, почти не знал “кучкистской” литературы. Я же, выросший в Петербурге, в семье музыкантов часто встречался со многими из них, застал еще Балакирева и его современников, был обладателем довольно большой нотной библиотеки». Среди «переигранных» опусов А.А. Касьянов перечисляет полное собрание симфонических сочинений М.А. Балакирева (был даже том с автографом автора), все симфонии Бородина, Мусоргского, Римского-Корсакова, Чайковского, «почти все камерные и симфонические сочинения» Моцарта, Бетховена, Листа. Похоже, в консерваторские годы Шапорин не упускал ни единой возможности узнать еще больше музыки. С.С. Богатырев также приводит внушительных список освоенных совместно в четыре руки сочинений русской и зарубежной музыки разных жанров.

К моменту поступления в консерваторию Шапорин уже получил университетское образование (в Киеве и Санкт-Петербурге), он был начитан, эрудирован, и в узкоспециализированной музыкантской среде, и уже этим выделялся среди других студентов. Но более всего в нем было заметно удивительное стремление именно в музыкальный мир, ведь он, закончив обучение как адвокат, неоднократно безуспешно пытавшийся сменить карьеру на музыкантскую, все же достиг своей цели. И она, стоившая

немало усилий, в полной мере их оправдала: перед Шапориным открылся чрезвычайно обширный мир, восхищавший в каждой изученной партитуре, в закономерностях гармонии, полифонии, инструментовки. Становясь все более уверенным профессионалом, композитор оказывался все более тесно связанным с русской композиторской школой, создавшей эту академическую традицию. Можно сказать, что в консерваторские годы осуществились самые горячие устремления будущего композитора, и они были счастливыми.

В послереволюционные годы, совпавшие с выпуском из консерватории, Шапорин, как и многие другие музыканты, оказался в совершенно другом мире, где была разрушена концертная жизнь, закрыты оперные театры, музыкальные и прочие издательства. После переворота в эмиграции оказались очень значительные для культуры музыканты, а те, кто остался, «не обнаруживали готовности сотрудничать с авантюристической и агрессивной новой властью». Новая власть после национализации основных культурных учреждений в 1918 году взялась руководить культурной жизнью, которая должна была породить новые, «пролетарские» произведения «на руинах отвергнутого прошлого».

Театр как явление, которое всегда отражает актуальную картину мира, в послереволюционные годы, вероятно, виделся явлением наиболее живым и перспективным. Шапорин принял предложение о работе в драматическом театре, и в период 1919-1932 работал в Большом драматическом театре, параллельно, в 1920-1933 годах, также создавая музыку для спектаклей Академического театра драмы. По словам С.И. Левит, композитор часто бывал вынужден следовать указаниям режиссеров вразрез со своими представлениями: «Нередко, особенно в спектакли начала 20-х годов, вопреки желанию композитора, ему приходилось вводить популярные в те годы мелодии, чтобы создать яркую картину быта». Очевидно, «отдушиной» для Шапорина в этот период было сочинение романсов и двух сцен оперы «Полина Гебль», затем переделанной в «Декабристов». Но главным итогом следует считать Симфонию для хора, фортепиано, симфонического и духового оркестров (на стихи В.В. Маяковского, 1928-1933), завершающую этот период творчества композитора.

Результаты и обсуждение

Симфония c-moll примечательна в нескольких отношениях. Она была представлена на объявленный дирекцией Большого театра СССР и редакцией газеты «Комсомольская правда» всесоюзный конкурс (где получила вторую премию, а первая не присуждалась). Как сообщает биограф, для конкурсных сочинений (также выбирали лучшую оперу и балет) была определена тематика и идейный строй: «Основные требования, предъявляемые к произведениям, участвующим в конкурсе, заключались в “сочетании передовых идей нашей эпохи с высоким художественным качеством”. Конкурсный комитет даже предложил определенную тематику: <…> темы социалистической индустрии, сельского хозяйства, технической революции, культурного строительства, обороны страны, истории революционной борьбы и др.». Все это очерчивает контекст возникновения симфонии.

Кроме того, симфония была задумана как первая часть грандиозной трилогии, куда вошли также симфония-кантата «На поле Куликовом», опера «Декабристы», а затем цикл был расширен четвертой частью, ораторией «Сказание о битве за русскую землю». То есть композитор, приступая к симфонии, уже мыслил ее часть более широкого замысла, в основе которого была тема Родины, любовь к которой, по словам самого Шапорина «сильнее любви к личной жизни, сильнее страха смерти, и этот дух самоотверженного патриотизма побеждает все враждебные стихии». В цитате хорошо слышна лексика, характерная для лозунгов того времени, однако есть еще одно обстоятельство, которое позволяет заключить, что в своих словах композитор был вполне искренен.

В 1928 году вышел роман Константина Федина «Братья» [6], писателя, с которым Шапорин был не просто дружен – он обсуждал с ним детали романа, действующим лицом

которого является композитор Никита Карев, а кульминацией разворачивания сюжета – создание и исполнение симфонии. Шапорин написал предпоследнюю главу романа, она содержит рецензию на симфонию Карева. Известно, что замысел собственной симфонии Шапорина появился в 1925 году (тогда он был оформлен как фортепианный концерт), так что вполне допустимо предположить, что высказанные композитором мысли о несуществующей симфонии выдуманного композитора во многом относятся к его собственному творчеству и взглядам: «Работая параллельно над главой романа и симфонией, Шапорин как бы сформулировал программу последней, рассказал о пережитом, о своем отношении Революции, об отношении к искусству и его роли в общественной жизни». Таким образом, главу «Симфония Никиты Карева» можно считать текстом, где композитор впрямую высказывается о своих идеалах в музыкальном искусстве, о жанре симфонии и многих других существенных идеях. Поэтому его стоит прочитать внимательно.

В анализе четырехчастной симфонии Карева (шапоринская также традиционно четырехчастна) Шапорин, по сути, дает характеристику собственной музыки, лишь порядок средних частей не совпадает: в симфонии Шапорина скерцо и медленная часть поменялись местами, и весь цикл выглядит так: 1. Быль; 2. Пляс; 3. Колыбельная; 4. Поход.

Особо композитор отмечает широкое использование полифонических приемов, песенность тематизма, выверенность инструментовки и необычные штрихи (двойной язык у флейт), выстроенность логики развития, драматургии, тематические связи частей, и «высшую простоту, простоту не от бедности, а от щедрости мысли, до которой, по словам Гоголя, надо дорасти». Композитор описывает некую идеальную симфонию, ее идеальные особенности. То есть в его представлении музыка должна говорить простым языком, понятным всякому, но при этом быть довольно искусно сделанной.

Примечательно, что в романе К. Федина симфония Н. Карева услышана его братом, немузыкальным профессором-медиком, и читатель воспринимает концерт как бы его слухом неискушенного в музыке человека. Но даже ему становится внятной идея сочинения, и он проникается радостью и благодарностью за этот опыт.

Опираясь на события романа, С.И. Левит трактует содержание Симфонии c-moll в том же ключе, как повествование о «“переплавке” сознания интеллигента», поскольку трагическое «былое» сменяется «бодрой оптимистической убежденностью в победе Революции». Понятно, что такой взгляд и на роман Федина, и на симфонию Шапорина обусловлен эпохой, ее лозунгами и декларациями. Однако смысл обоих произведений искусства сегодня видится более широким, многослойным и отчасти даже противоположным этому представлению.

Все критики творчества Федина отмечали опору на традиции русской романистики, и точно так же в музыке Шапорина видят тесные связи с музыкой композиторов-кучкистов, прежде всего Бородина. Народно-песенный тематизм, симфоническое развитие с мотивной работой, полифоничность голосов партитуры, производность тем, обеспечивающая интонационное единство, логичность тональных планов, четкость музыкальной формы – все это признаки партитуры, сделанной хорошо обученным в консерватории профессионалом. Шапорин не просто опирается на традиции русской симфонии, он здесь воспроизводит тот идеал, тот мир, что был ему хорошо знаком и дорог по счастливым консерваторским годам, когда, будучи студентом, он приобщился к высокой культуре русской классической музыки. Примечательно, что героя своей рецензии в романе Федина Шапорин отправил «учиться» к своим же учителям – М.О. Штейнбергу и Н.И. Черепнину. Никита Карев – часть того же мира музыки, в котором жил Юрий Шапорин, и мир этот способен объединять все куски расколовшейся на части жизни. А для этого необходимо не отречься от «старого», а напротив, сохранить его. В описании симфонии Карева Шапорин

пишет: «Вопреки утверждениям критики, полагавшей за последние годы, что пути русской национальной музыки до конца исчерпаны творчеством представителей “кучки”, а в продолжении своем обречены на неизбежное эпигонство, Карев доказал обратное. Возродив в своем творчестве русскую песенную стихию на основе глубокого и всестороннего изучения стиля западных полифонистов, он как бы осуществил прогноз С.И. Танеева, всегда утверждавшего, что только таким путем может пойти развитие русской музыки». Здесь Шапорин высказывает, пожалуй, главные для своей статьи мысли о путях развития русской музыки. Он связывает ее с традицией, с высказыванием чрезвычайно авторитетного профессора Московской консерватории С.И. Танеева и декларирует собственные намерения, осуществившиеся в целом ряде сочинений, продолжающих кучкистскую традицию.

Шапорин обращается к традиционному языку русской классической музыки не потому, что не может изобрести что-то новое. Он полагает, – и декларирует в романе, и воплощает в музыке, - что лишь такое искусство, понятное современнику на глубинном уровне, уровне архетипов и безусловных ценностей, может быть понятным всем, а стало быть, и объединять всех. Здесь классическое искусство предстает как «стержень мира», как опора в стремительно меняющемся и ненадежном мире, как средоточие ценностей. Это искусство просто лишь внешне, за этой простотой – сложность понимания мира, глубина психологизма, опора на литературоцентричную культуру, где слово обладает множеством измерений.

Заключение

Таким образом, за внешним слоем вроде бы советского творца, создающего патриотически эпос, оказывается художник, выступающий хранителем культуры, которая в какой-то момент была объявлена устаревшей, от которой отказались в угоду новым ценностям: например, горячо любимая Шапориным опера «Жизнь за царя» М.И. Глинки из-за текста барона Е.Ф. Розена вплоть до создания нового текста С.М. Городецким в 1939 году на сценах не шла. Создавая музыку в традициях дореволюционной России, Шапорин, можно сказать, воссоздавал и утраченную культурную среду с ее идеалами просвещенного человека, рефлексирующего, обдумывающего исторические события, пути развития общества, формирующего этот мир посредством искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев И.С. Кантата и оратория в контексте «большого стиля» советской музыки (вторая половина 1930-х – начало 1940-х годов) // Opera musicologica. 2012. № 4 (14). С. 74-96.
2. Левит С.И. Юрий Александрович Шапорин. Очерк жизни и творчества. М.: Наука, 1964. 395 с.
3. Скафтымова Л.А. Патриотическая тема в кантатно-ораториальном творчестве Ю. Шапорина // Университетский научный журнал. 2024. № 82. С. 141-146.
4. Гордеев П.Н. «Призываю Вас понять мое отчаяние из-за срыва производственного плана»: Ю.А. Шапорин, Е.К. Малиновская и Большой театр в первой половине 1930-х гг. // Современные проблемы музыкознания. 2024. Т. 8, № 1. С. 83-103.
5. Безбах Е.В. Органичность охранительных тенденций мироощущению и эстетике Ю.А. Шапорина // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: Мат. IV Межд. науч.-практ. конф., Москва, 11 марта 2013 года / отв. ред. Л.А. Рапацкая. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 89-95.
6. Федин К.А. Братья. Роман-симфония. М.: Современник, 1976. 384 с.
7. Акопян Л.О. Музыка советской эпохи: 1917-1991. Челябинск: Авто Граф, 2024. 703 с.

Цзян Цзяюэ
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: jiayuer1121@gmail.com

Jiang Jiayue
Postgraduate student of the Department of Musical Education,
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ БАЛЕТА Г.О. КОРЧМАРА «ГОРЕ ФЕДОРЕ»

Аннотация. В мире академической музыки, где порой доминируют грандиозные симфонии и оперы, особое место занимают произведения, способные с юмором и глубоким пониманием человеческой натуры преобразить обыденность в искусство. Именно таким ярким примером является балет «Горе Федоре» Г.О. Корчмара, фрагменты которого представлены в сборнике С.Н. Поддубного. Актуальность исследования обусловлена тем, что балетная музыка петербургской (ленинградской) композиторской школы, в том числе наследие Григория Овшиевича Корчмара (1947–2025), остаётся на периферии исследовательского интереса. В статье на основе источниковедческого, системного и сравнительного методов осуществляется анализ отдельных стилистических характеристик произведения, осмысливается его художественная сторона, прослеживается определённое музыкально-образное сходство с балетом И.Ф. Стравинского «Петрушка». Материалом послужили три пьесы цикла – «Проклятия кастрюль», «Причитания блюдец» и «Выплясывание метлы», – рассмотренные сквозь призму концепции Е.Н. Дуловой и теории интертекстуальности М. Кристевой. Показано, что игровая эстетика, гротеск и принцип контраста становятся ключевыми средствами художественной выразительности цикла. Этим Г. Корчмар показал связь и преемственность внутри петербургской композиторской школы: он продолжил традицию детских сказочно-балетных сочинений, дополнив её экспериментальными приёмами – фрагментарностью и гротеском. Эти художественные решения позволили автору по-новому раскрыть сказочный сюжет в произведении «Горе Федоре!», придать музыке остроту и динамичность, удерживая внимание юной аудитории.

Ключевые слова: балетная музыка, музыкальные иллюстрации «Горе Федоре», Г.О. Корчмар, балет «Петрушка», И.Ф. Стравинский, петербургская композиторская школа.

ON THE IMAGE-ARTISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF G. O. KORCHMAR'S BALLET "GORE FEDORE"

Abstract. In the world of academic music, where grandiose symphonies and operas sometimes dominate, works that can transform everyday life into art with humour and a deep understanding of human nature occupy a special place. One such striking example is the ballet "Gore Fedore" by G.O. Korchmar, fragments of which are presented in the collection by S.N. Poddubny. The relevance of the study stems from the fact that the ballet music of the St. Petersburg (Leningrad) school of composition, including the legacy of Grigory Ovshievich Korchmar (1947–2025), remains on the periphery of scholarly interest. Drawing on source-study, systemic and comparative methods, the article analyses individual stylistic characteristics of the work, examines its artistic dimension, and traces certain musical and figurative similarities with I.F. Stravinsky's

ballet “Petrushka”. The material comprises three pieces of the cycle – “The Curses of the Pots”, “The Lamentations of the Saucers” and “The Dance of the Broom” – considered through the lens of E.N. Dulova’s concept and M. Kristeva’s theory of intertextuality. It is shown that play aesthetics, the grotesque and the principle of contrast become the key means of artistic expression of the cycle. In this way G. Korchmar demonstrated the connection and continuity within the St. Petersburg school of composition: he continued the tradition of children’s fairy-tale ballet compositions, supplementing it with experimental techniques – fragmentation and the grotesque. These artistic solutions allowed the author to reveal the fairy-tale plot in a new way in “Gore Fedore!”, lending the music sharpness and dynamism while holding the attention of a young audience.

Keywords: ballet music, musical illustrations of “Gore Fedore”, G.O. Korchmar, ballet “Petrushka”, I.F. Stravinsky, St. Petersburg school of composition.

Введение

При анализе музыковедческих трудов первой четверти XXI века о петербургской (ленинградской) композиторской школе автором статьи выявлено, что ее балетная музыка оказалась на периферии исследовательского интереса. Не стало исключением в этом вопросе и наследие Григория Овшиевича Корчмара (1947–2025) – яркого представителя данного музыкального направления. Отсюда вытекает научная проблема недостаточной изученности стилистических особенностей и художественно-образной стороны его балетной музыки. В настоящей статье рассматриваются отличительные стилистические и художественные черты музыкальных иллюстраций Г.О. Корчмара к знаменитой сказке Корнея Чуковского «Федорино горе», в том числе в сопоставлении с творчеством И.Ф. Стравинского, чем подчеркивается характер преемственности внутри школы композиторов Петербурга.

Материалы и методы исследования

Основным теоретическим источником исследования выступает сборник «Русский сезон... Балетная музыка петербургских композиторов в переложении для фортепиано», составленный С.Н. Поддубным [1, с.31-35]. В нем представлены три фрагмента балета, они и стали предметом данного исследования. Материалом исследования послужили три фрагмента из балета «Петрушка» для фортепиано И.Ф. Стравинского [2]. Статья опирается на положения концепции Е.Н. Дуловой о развитии российской балетной музыки и теорию интертекстуальности М. Кристевой.

В исследовании применяются источниковедческий, системный и сравнительный методы, широко распространенные в российском музыковедении. Они дают возможность выполнить художественно-стилистический анализ балета «Горе Федоре» Г.О. Корчмара, рассмотреть «особенное» и «единичное» в композиторской технике автора.

Результаты и обсуждение

Одним из первых опытов композитора в области театральной музыки стал балет «Король-лягушонок». Это произведение было создано в период обучения Г. Корчмара в музыкальной школе-десятилетке при Ленинградской консерватории, между 1958 и 1966 годами. «Король-лягушонок» [3, с.23] вошел в число его юношеских работ, наряду с операми «Кошкин дом» и «Спать хочется», а также произведениями в жанрах симфонической, хоровой, камерной вокальной и инструментальной музыки. В 2003 году Г.О. Корчмар внес важные редакционные изменения в музыку балета Р. Глиэра «Медный всадник» [4]. Поэт Олег Чупров сочинил слова к музыкальному номеру «Гимн великому городу», и после редактуры Корчмара эта версия произведения стала официальным гимном Санкт-Петербурга. Но одним из наиболее известных балетных произведений остается цикл «Горе Федоре!» обозначенный автором как «музыкальные иллюстрации» [1, с.31].

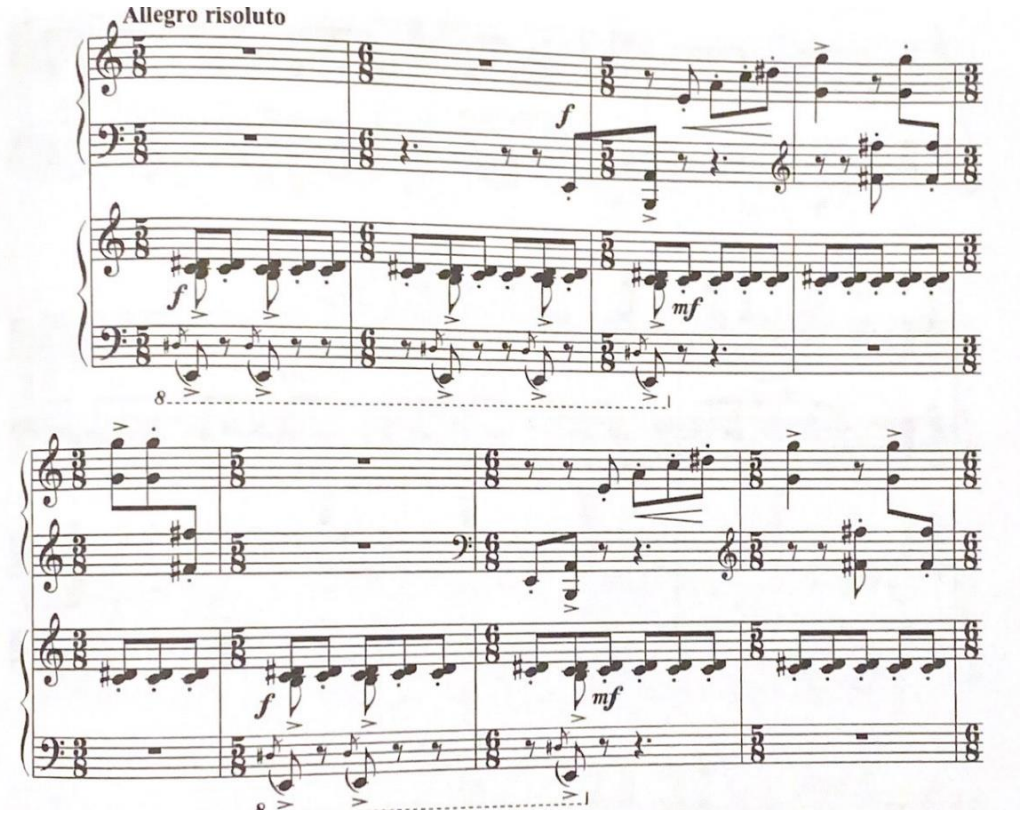
Согласно классификации, представленной в концепции Е. Н. Дуловой [5, с.64] хореографическая музыка может быть представлена несколькими видами. Прежде всего, это танцевально-жанровая музыка, разновидностью которой является театрально-танцевальная музыка, к которой можно отнести «Горе Федоре». Она состоит из пяти частей для двух пианистов, чтицы и певицы (с возможностью вариативного исполнения) и сочетает жанровую многогранность с продуманной композиционной структурой. Вариативность исполнения следующая:

1) только партии двух фортепиано без чтения и пения,
2) партии чтеца и голоса исполняет один из пианистов или оба по очереди,
3) партии чтеца и голоса может исполнять один человек.

Перед каждой пьесой звучит фрагмент стихотворения К. Чуковского, а музыка раскрывает его содержание.

№ 1 «Проклятия кастрюль». Жанровая основа первого номера – скерцозность с механистическим оттенком, так как его «персонажи» – неодушевленные предметы домашней утвари. Важнейшим выразительным средством для создания образа является ритм: музыку пронизывает остинатный пульс восьмых, при этом размер постоянно меняется – от 2/8 до 6/8, создавая нерегулярность акцентов.

Вся пьеса вырастает из первой мелодической фразы, состоящей из двух элементов: восхождение по звукам аккорда и настойчиво повторяющаяся малосекундовая интонация g–fis (пример 1).



Пример 1. Г.О. Корчмар, «Горе Федоре!», пьеса № 1 «Проклятия кастрюль», тт. 3-5

Эта фраза многократно повторяется от разных звуков – точно и варьировано, переносится в нижний регистр.

В пьесе можно выделить четыре раздела. В первом (тт. 1–16) основная тема проводится трижды: второй вариант немного расширен (тт. 7–10). В третьем проведении (тт. 12–15) первый элемент меняет интервальный состав, а во втором вместо

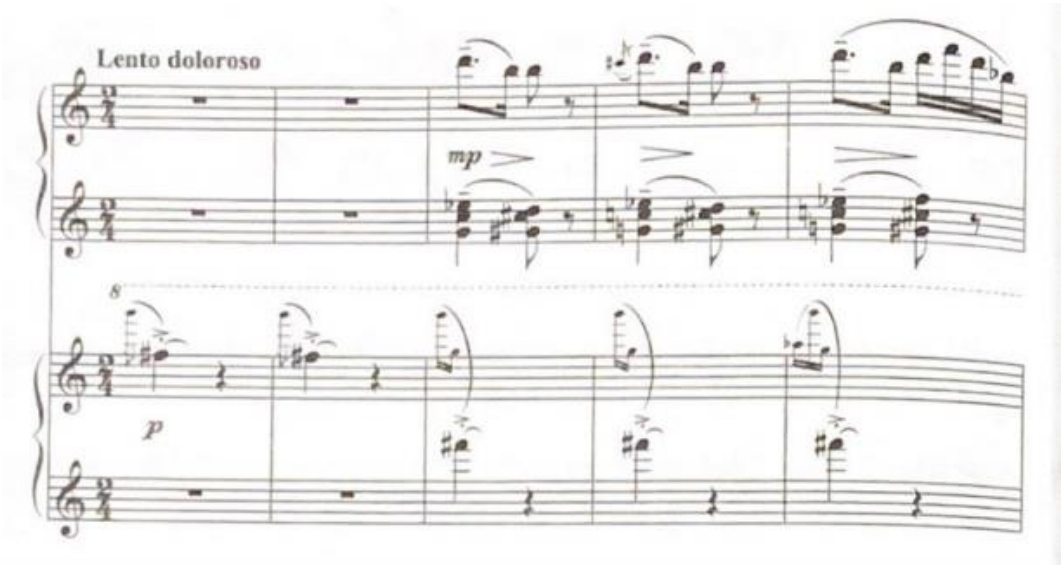
вспомогательного оборота появляются нисходящие интонации. Партия второго фортепиано основана на остинатном пульсе восьмых: сначала повторяется увеличенная секунда c–dis, которая становится основой диссонантных созвучий, затем ее сменяет терция b–d (с т. 11). На них накладываются форшлаги с широким скачком в нижнем регистре.

Второй раздел (тт. 17–34) основан на повторении в верхнем голосе второго элемента темы – секундовой интонации (здесь она звучит в октавном удвоении), первый мотив темы при этом переходит в низкий регистр. В средних голосах в это время звучит пульс диссонирующих аккордов.

Третий раздел (тт. 35–70) – самый протяженный. Варианты темы несколько раз звучат в низком регистре (тт. 39, 44, 47). В кульминации (тт. 50–63) звучат плотные массивные аккорды двух фортепиано.

Четвертый раздел (тт. 71–81) можно считать репризой пьесы, основная тема звучит в варианте, близком первоначальному, расширяясь за счёт повторения второго элемента – секундовой интонации (которая «разрастается» до ноны) на фоне тремоло в низком регистре.

№ 2 «Причитания блюдец». Вторая часть сюиты контрастна первой, характер музыки – хрупкий, жалобный. Мелодия вырастает из нисходящей скорбной, стонущей малотерцовой интонации. В начале пьесы три фактурных пласта: мелодия, аккорды, форшлаги в партии второго фортепиано (похожий прием был в первом номере, но здесь они звучат хрупко, жалобно) – все они расположены в среднем и высоком регистре (пример 2).



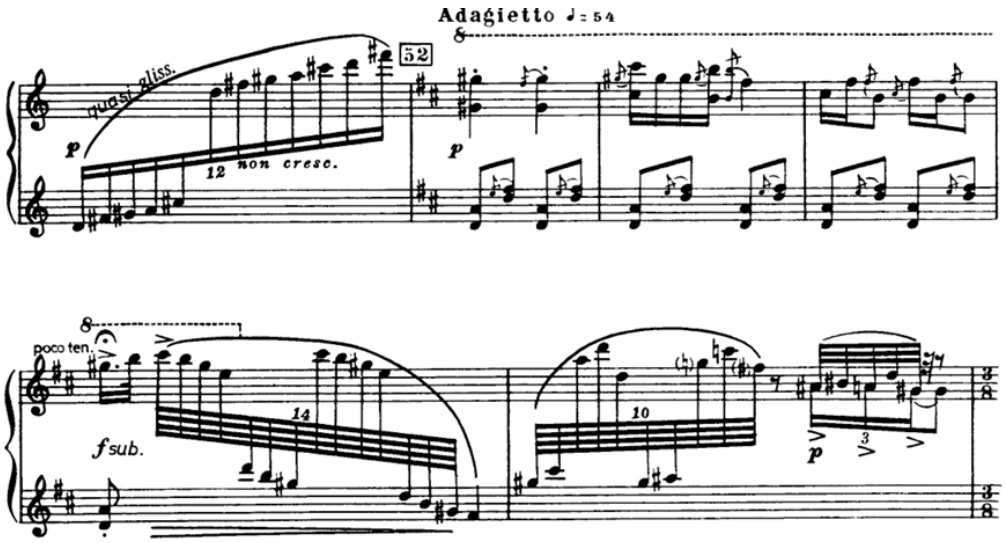
Пример 2. Г.О. Корчмар, «Горе Федоре!», начало пьесы № 2 «Причитания блюдец»

Во втором разделе (тт. 17–30) терцовая интонация переходит в нижний регистр и становится подголоском, на фоне которого звучат жалобные ламентные малосекундовые интонации мелодии.

В третьем разделе (тт. 31–44) мелодические фигурации и арпеджированные аккорды первого фортепиано сочетаются с плотными аккордами второго. Мелодические линии в обоих партиях развиваются в узком диапазоне и основаны преимущественно на жалобных секундовых и терцовых интонациях. Это кульминация пьесы – причитания достигают своего апогея.

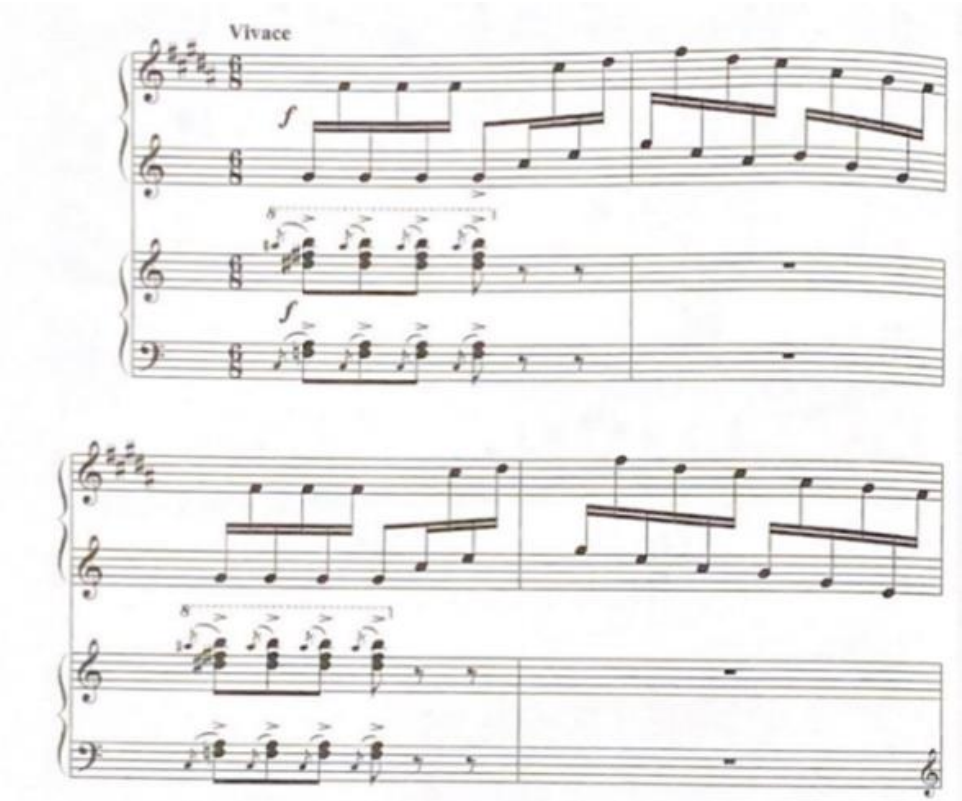
Заключительный раздел (тт. 45–55) – реприза пьесы: начальная мелодия звучит на фоне мелодических фигураций и тремоло из предыдущего раздела.

По характеру и выразительным средствам эта пьеса близка лирическим моментам характеристики главного героя балета «Петрушка» И.Ф. Стравинского (пример 3), о чем речь пойдет ниже.



Пример 3. Г.О. Корчмар, «Горе Федоре!», пьеса № 2 «Причитания блюдец», тт. 45–55

№ 3. «Выплясывание метлы». Эта часть цикла близка первой по настроению и выразительным средствам. Ее можно сравнить с виртуозной токкатой. Здесь два фактурных пласта: остинатное движение шестнадцатых и аккорды с форшлагами. Обращает на себя внимание использование политональности: одна из мелодических линий правой руки записана в си мажоре, вторая – в до мажоре (пример 4).



Пример 4. Г.О. Корчмар, «Горе Федоре!», пьеса № 3. «Выплясывание метлы», тт. 13–22

Во втором разделе (тт. 13–22) два инструмента «меняются местами»: виртуозные пассажи шестнадцатых теперь звучат у второго рояля, а плотные аккорды – у первого.

В третьем разделе (тт. 23–40) на фоне токкатно-моторного движения появляется новый тематизм – аккорды, верхний голос которых образует мелодическую линию, основанную на квартовых интонациях. Постепенно аккорды становятся все более мощными, а линии шестнадцатых звучат в октавном удвоении – пьеса заканчивается эффектной кульминацией.

«Сказочная» основа цикла проявляется на нескольких уровнях, начиная с литературного источника: в основе произведения лежит детское стихотворение К. Чуковского, в котором неодушевлённые предметы – кастрюли, блюдца, метла – оживают и выражают эмоции, что задаёт игровую, фантастическую атмосферу всему циклу. Оно предполагает не просто сопровождение текста музыкой, а раскрытие его содержания через создание звуковых образов персонажей сказки, благодаря чему каждый номер цикла посвящён определённому «персонажу».

Цикл пронизан игровой эстетикой, которая проявляется в нескольких аспектах: возможность разных вариантов исполнения становится игрой с формой, политональность и смена фактуры превращаются в игру со звучанием, а оживление предметов – в игру с образами.

Оригинальность осмысления мира образов «Горе Федоре!» заключается в его сопоставлении с балетом И.Ф. Стравинского «Петрушка», что приобретает особую значимость ввиду существования версий «Трёх фрагментов из балета „Петрушка“» в обработке Г.О. Корчмара. Такой «диалог» позволяет избежать однобокого анализа и примитивного прочтения, раскрывая многоуровневость художественного содержания.

Важную роль в обоих сочинениях играет интерсексуальность. Согласно теории интертекстуальности М. Кристевой, произведение не существует в вакууме, а вступает в диалог с другими текстами [6, с.195]. В проекции к музыкальному жанру балета это значит, что сочинения, в частности петербургских композиторов, предстают как «интертекстуальное поле», в котором они, взаимодействуя друг с другом, переплетаются с литературным текстом, культурными кодами различных эпох и современными социальными реалиями. Так, И. Ф. Стравинский в своем балете цитирует народные песни («Ай, во поле липенька», «Вдоль по Питерской» и другие), переосмысляя их в авангардной манере, а Г. О. Корчмар отсылает к классическим жанрам (скерцо, ламент, токката) и напрямую к стилистике Стравинского (особенно в пьесе № 2), создавая диалог с музыкальной традицией. Оба сочинения отличает театральность и вариативность формы. «Петрушка» – это балет, изначально задуманный как сценическое действо с яркими визуальными образами, а «Горе Федоре!» допускает разные варианты исполнения (с чтецом, певицей или только на двух фортепиано), превращаясь то в концертную пьесу, то в мини-спектакль. Контраст служит ключевым драматургическим принципом в обоих случаях. В «Петрушке» противопоставляются кукольная и человеческая сферы, а также массовые сцены гуляний и лирические монологи Петрушки. В «Горе Федоре!» контраст выстраивает драматургию цикла: № 1 отражает гнев и возмущение (кастрюли уходят), № 2 передаёт скорбь и раскаяние (блюдца плачут), а № 3 символизирует веселье и примирение (метла пляшет).

Оба произведения объединяет идея оживления неодушевлённого: в «Петрушке» главные герои – куклы (Петрушка, Балерина, Арап), которые обретают человеческие чувства и страсти, а в «Горе Федоре!» посуда и предметы быта (кастрюли, блюдца, метла) оживают и выражают эмоции – гневаются, плачут, пляшут. Эта концепция задаёт основу для гротескного и кукольного начала: у И. Стравинского кукольная природа персонажей подчёркивается механистичностью музыки и нарочитой «игрушечностью» звучания

(особенно в сценах с Балериной), а у Г. Корчмара гротеск проявляется в гиперболизации эмоций – кастрюли «бранятся» резко и ритмично, блюдца «плачут» в жалобных интонациях, метла «пляшет» с абсурдной энергией.

Символика интонаций также сближает произведения. У И. Ф. Стравинского музыкальные темы несут эмоциональную нагрузку: хрупкие лирические мелодии Петрушки контрастируют с грубой музыкой Арапа. У Г. О. Корчмара интонации становятся «речью» предметов: малосекундовая интонация (g–fis) в № 1 – знак агрессии, нисходящая малотерцовая интонация в № 2 – символ скорби, а квартовые ходы в № 3 передают энергию с оттенком абсурда. Всё это позволило создать произведение, которое одинаково интересно и детям благодаря сказочным образам, и профессионалам благодаря глубине композиторского замысла, демонстрируя, как детская сказка может стать основой для серьёзного театрального события, сохраняя при этом лёгкость и увлекательность повествования.

Заключение

Представленное исследование цикла «Горе Федоре!» Г. Корчмара на сюжет стихотворения К. Чуковского заполняет существующие белые пятна касательно балетной музыки петербургских авторов, оно дополняет общую картину преемственности и развития их композиторской школы. Изучение линии творчества в области детских балетов «Стравинский – Корчмар» отражает этап развития жанра в отечественном искусстве в логике «от закрепления традиции» к её «углублению и расширению». Сам Григорий Овшиевич не просто иллюстрирует стихотворение К.И. Чуковского, а создаёт самостоятельное музыкальное произведение с яркой образностью, драматургией и внутренней логикой развития. Цикл Г. Корчмара «Горе Федоре!» демонстрирует умение композитора сочетать игровое начало, свойственное детской литературе, с серьёзными композиторскими техниками. Это делает музыку доступной и интересной как для юных слушателей, так и для профессионалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский сезон… Балетная музыка петербургских композиторов в переложении для фортепиано / сост. С. Поддубный. – Санкт-Петербург, 2003. – 52 с.
2. Стравинский И.Ф. Три фрагмента из балета «Петрушка» / транскрипция для фортепиано автора. – Москва: Музыка, 1976. – 39 с.
3. Корчмар Г. Не для школы, а для жизни // Musicus. – 2017. – № 4. – С. 15-23.
4. Музыкальный час «Лик Петра I в балете „Медный всадник“ Р. Глиэра» [Электронный ресурс]. – URL: https://mno.blogs.donlib.ru/2022/06/09/muzykalnyj-chas-lik-petra-i-v-balete-mednyj-vsadnik-r-glijera/
5. Дулова Е. Теоретические основы музыкально-балетной статистики (русская традиция второй половины XVIII – начала XX вв.). – Минск: Белорусская академия музыки, 1996. – 148 с.
6. Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семанализу / пер. с фр. Е.А. Орловой. – Москва: Академический проект, 2013. – 285 с.

Чжан Хуэйшань
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: vikamiaooo@yandex.ru

Zhang Huishan
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

«ПЯТЬ ОЩУЩЕНИЙ ТАНГО» ДЛЯ БАНДОНЕОНА И СТРУННОГО КВАРТЕТА А. ПЬЯЦЦОЛЛЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЧЕРТ СТИЛЯ КОМПОЗИТОРА

Аннотация. Данная статья рассматривает одно из поздних сочинений Астора Пьяццоллы – «Пять ощущений танго» для бандонеона и струнного оркестра в контексте преломления в нем характерных черт стиля композитора. В исследовании систематизируются элементы новой формы бытования жанра, изобретенной композитором – «танго нуэво».

В результате проведенного анализа сюиты было выявлено, что в ней нашли отражение основы композиторского языка: минималистичность тематизма, свежий и современный гармонический язык, отказ от жестких метрических рамок жанра танго в пользу свободы музыкального развития, выразительная ритмика, изобретательность и разнообразие в плане применения штрихов и исполнительских приемов как у солиста, так и у струнных инструментов.

Ключевые слова: Астор Пьяццолла, танго нуэво, «Пять ощущений танго», аргентинское танго, бандонеон.

«FIVE TANGOS» FOR BANDONEON AND STRING QUARTET BY A. PIAZZOLLA AS A REFLECTION OF THE COMPOSER'S STYLE

Abstract. This article examines one of Astor Piazzolla’s late compositions – Five Tango Sensations for bandoneón and string orchestra – in the context of how it reflects the characteristic features of the composer’s style. The study systematizes the elements of the new form of the genre invented by the composer – Tango Nuevo.

As a result of the analysis of the suite, it was revealed that the work reflects the foundations of his compositional language: minimalist thematicism, a fresh and modern harmonic language, a rejection of the rigid metric constraints of traditional tango in favor of freedom of musical development, expressive rhythms, and inventiveness and diversity in the application of articulations and performance techniques for both the soloist and the string instruments.

Keywords: Astor Piazzolla, tango nuevo, «Five Sensations of Tango», Argentine tango, bandoneon.

Современная история аргентинского танго неразрывно связана с именем великого аргентинского композитора, реформатора жанра – Астора Пьяццоллы. Его творческие завоевания и всемирная популярность связана с коренным стилистическим обновлением жанра и созданием принципиально нового направления, состоящего на стыке любительской традиции музицирования и академической музыки – танго нуэво. Революция

в жанре танго совершалась композитором на основе впитанных им законов классическо-романтического музыкального языка, джаза, современных гармоний и ритмов. В результате такого плюрализма, отнести наследие Пьяццоллы к какому-либо стилистическому пласту достаточно сложно. Исследователь его творчества В. Доценко в этой связи отмечает: «его музыка не полностью укладывается в установленные рамки стилистических тенденций и направлений, в границах которых живет современное академическое композиторское творчество. Пьяццолла не пользуется авангардистскими техниками композиции, они не соответствуют общему демократическому направлению его музыки, адресованной самым широким слоям публики. Вместе с тем, музыка Пьяццоллы не умещается и в рамки развлекательной эстрадной музыки, поскольку говорит на языке более сложном, изощренном» [3, с. 80]. Интерес к наследию композитора как объекту исследовательского внимания не угасает.

В 70-80-е годы эволюция творческих взглядов приводит А. Пьяццоллу к созданию новой формы существования танго – «танго нуэво». Сущность осуществленного композитором обновления жанра связана с его трансформацией из сферы танцевальной музыки прикладного характера в плоскость концертных жанров и область камерного исполнительства. Отказ композитора от ярко-выраженных жестких ритмических шаблонов привел его к расширению иных средств выразительности.

Вопросам изучения творчества Астора Пьяццоллы и жанру «танго нуэво» в научно-исследовательской литературе уделено немало внимания. Исторический генезис развития жанра танго и его феномен в аргентинской музыкальной культуре рассмотрены в исследованиях А.А. Сушляковой [10], Е. Б. Саркисян [9], И.А. Кряжевой [5], В.Р. Доценко [2], П.А. Пичугина [8]. и других авторов. Жизненный путь и творчество А. Пьяццоллы раскрываются в работах Л.А. Косичева [4], К. Кури и Х. Пэссинэс [6], Е.В. Николаевой [7], М. С. Аззи [12], Н. Горин [13]. Осмысление новаторского прочтения танго в творчестве А. Пьяццоллы осуществлено в работах Е.А. Вичевой [1], Д. Эйхлера [11], В.Р. Доценко [3].

Комплексному анализу подвергается как в целом явление танго в прочтении А. Пьяццоллы, так и отдельные образцы жанра. Вместе с этим, ряд сочинений автора до настоящего времени остаются малоизученными с точки зрения отражения характерных черт мышления композитора.

На основе исследований в области реформирования жанра А. Пьяццоллы, осуществленных Е. Вичевой, Д.Р. Доценко, Е. Эйхлером, А. А. Сушляковой и другими авторами «танго нуэво» в творчестве А. Пьяццоллы, основные выступили:

1. Разрыв с традиционным оркестром танго: композитор на протяжении многих десятилетий экспериментировал с тембровыми характеристиками своих произведений.

2. Выход в стилистике пьес «tango nuevo» за рамки аргентинской национальной традиции в плоскость джаза, европейского модернизма (Б. Бартока, И.Ф. Стравинского, М. Равеля, А. Онеггера).

3. Музыкальный язык танго А. Пьяццолло опирается на элементы джазовой гармонии (с использованием аккордов нетерцовой структуры и альтерации внутри аккордовых структур).

4. Ритмические эксперименты Пьяццоллы связаны с уходом от ритмоформул, характерных для классического танго.

5. Расширение палитры исполнительских приемов: Пьяццолла активно использует такие способы игры на инструментах как *glissando, pizzicato, sul ponticello* у скрипок; особой выразительностью обладает найденный композитором прием – эффект «дыхания» у бандонеона, представляющий собой растяжение мехов без звука.

6. Структурные обновления: композитор использует для своих танго формы академической музыкальной практики, приближая строение пьес к сонатной форме,

циклической, преломляя в замысле принцип сюитности. Длительные каденции бандонеона, встречающиеся в разных образцах танго А. Пьяццоллы свидетельствуют об отражении внутри жанра принципа концертности.

7. Расширение эмоционального диапазона: «танго нуэво» А. Пьяццоллы это не только отражение страсти. В его сочинениях представлены различные грани человеческих эмоций, переживаний – агрессия, тревога, урбанистическое одиночество и даже налеты мистики. Интеллектуальность танго композитора выделяет его произведения из ряда образцов классического аргентинского танго.

В данной статье предпринимается попытка осмысления музыкально-стилистических особенностей сюиты в контексте композиторского мышления А. Пьяццоллы и как отражение характерных черт созданного им жанра – «танго нуэво». В рамках исследования в научный оборот вводятся сведения об истории создания, строении и круге образов сюиты; получают характеристику мелодические, ритмические, гармонические и фактурные особенности произведения.

Все вышеперечисленные черты «танго нуэво» нашли выражение в сюите для «Пять ощущений танго». Сочинение было написано в поздний период творчества композитора – в 1989 году для бандонеона и струнного квартета. Премьера сочинения состоялась в том де году в Нью-Йорке: партию солиста исполнил сам Пьяццолла совместно в квартетом «Кронос» [1] . Произведение было создано специально для данного исполнительского коллектива, с творчеством которого Пьяццолла познакомился в 1987 году, когда присутствовал на одном из их концертов. Первым сочинением, написанным для «Кроноса», стал цикл «Четыре танго». Музыкальный коллектив до настоящего времени исполняет это сочинения по фотокопиям оригинальной партитуры Пьяццоллы. В 1989 году Пьяццолла пишет для ансамбля «Пять ощущений танго». Это последнее крупное сочинение в жанре «танго нуэво», написанное накануне последующего инсульта и скоропостижной смерти. В связи с этим, многие исследователи отмечают в содержании сюиты ярко-выраженный экзистенциальный кризис, рефлексию, предчувствие скорого угасания и ухода из жизни. О преобладании пессимистичных настроений свидетельствуют и программные названия каждой из 5 частей сюиты:

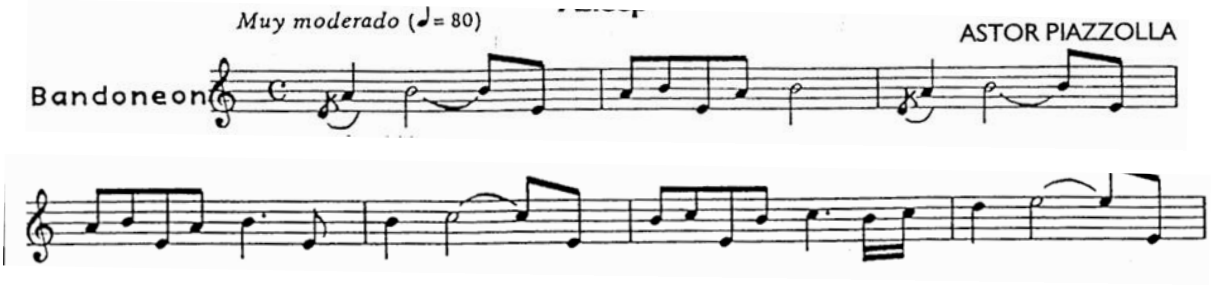
№ 1 – «Сон»
№ 2 – «Любовь»
№ 3 – «Тревога»
№ 4 – «Пробуждение»
№ 5 – «Страсть»

Таким образом, в произведении «Пять ощущений танго» находят воплощение разные оттенки и настроения, характерные для танго А. Пьяццоллы – страсть, тоска, беспокойное предчувствие, любовь.

Первая пьеса сюиты – «Сон» – характеризуется томным звучанием. Она погружает слушателя в состояние неги и покоя. В ее основе – тема медитативного звучания, основанная на синкопированном ритме с акцентом на слабую долю и мерцанием кварто-квинтовых интонаций. Тема экспонируется в партии бандонеона (пример 1).

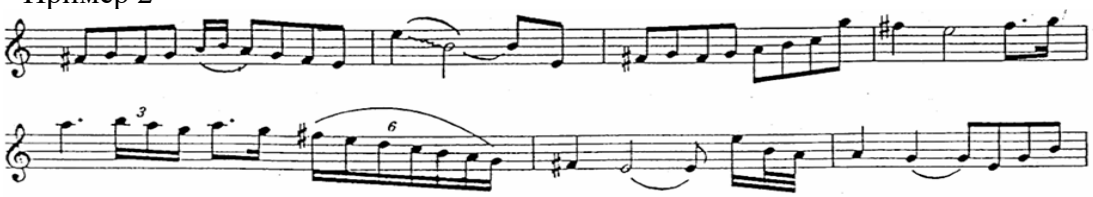
[1] «Кронос-квартет» – американский струнный квартет, созданный в 1973 году скрипачом Дэвидом Харрингтоном. Специализируется на камерной музыке XX века.

Пример 1



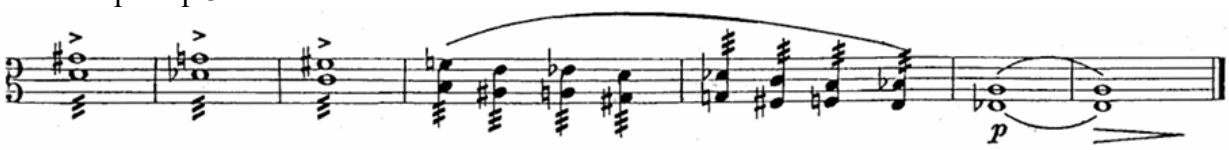
Авторская ремарка *ad libitum* предполагает свободное, импровизационное, и несколько интеллектуальное исполнение темы. После своего экспонирования она подвергается интенсивному процессу развития в партии струнных. Фактура становится более насыщенной, голоса музыкальной ткани переплетаются, в результате чего музыкальная ткань становится максимально полифонизированной. В этом проявляется яркая черта творческого стиля А. Пьяццоллы, на чье композиторское мышление огромное влияние оказала музыка И. С. Баха. Влияние стилистики великого немецкого композитора существенно сказывается на фактурном решении многих танго автора, что проявляется в контрапункте и полифоническом мышлении: все голоса разнотембрального ансамбля исполнителей либо фортепианной ткани ведут самостоятельные мелодические линии, сплетаются в сложную полифонию. Текучий характер первой пьесы цикла, написанной в духе погружения в мир грёз и воспоминаний обусловил и ритмические особенности сочинения, что особенно ярко проявляется в партии солиста. Композитор использует здесь не только внутритактовые синкопы, но и ненормативное деление длительностей (секстоли), ритмические группы с тридцать вторыми, ноты с точкой, придающие мелодике романтическую вдохновенность (пример 2).

Пример 2



Звучание пьесы характеризуется терпким гармоническим звучанием, которое связано не только с насыщенностью и плотностью музыкальной фактуры, но и вызвано красочными элементами гармонического языка, которые использует композитор. Например, последовательность из тритонов в партии виолончели в завершении произведения (пример 3).

Пример 3

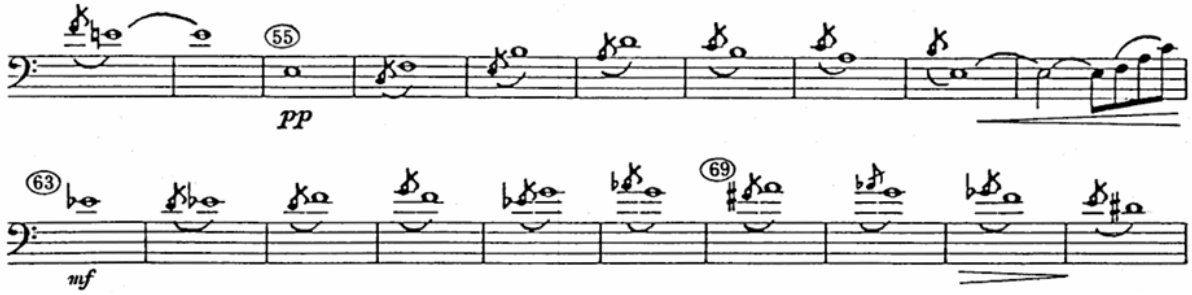


Пьеса завершается сгущением гармонического колорита – элегичный сон окрашивается мрачными красками.

Вторая пьеса сюиты – «Любовь», несмотря на название, продолжает напряжённо-зловещее музыкальное-повествование, к настроению которого подводит заключение первой пьесы. Любовь здесь передана как сгусток горечи, импульсивной страсти. Партия

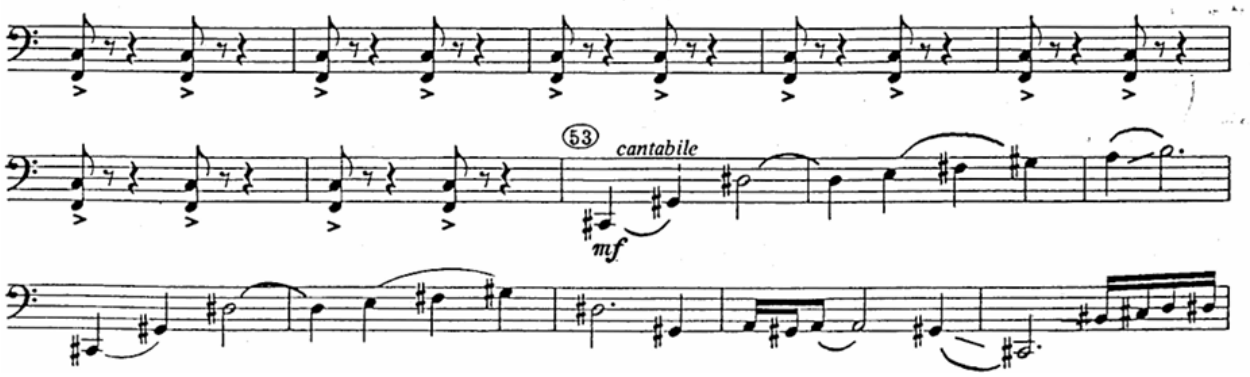
бандонеона решена в духе минимализма. Она изложена целыми длительностями, каждой из которых предшествует форшлаг. Форшлаги придают эмоциональность и импульсивность главной теме. Вместе с этим, композитор демонстрирует здесь изобретательность в плане развития образа, уделяя внимание выразительности звучания солирующего тембра в верхнем регистре. Развитие мелодии в третьей октаве оголяет ощущение непреодолимой тоски и горечи в данной пьесе (пример 4).

Пример 4



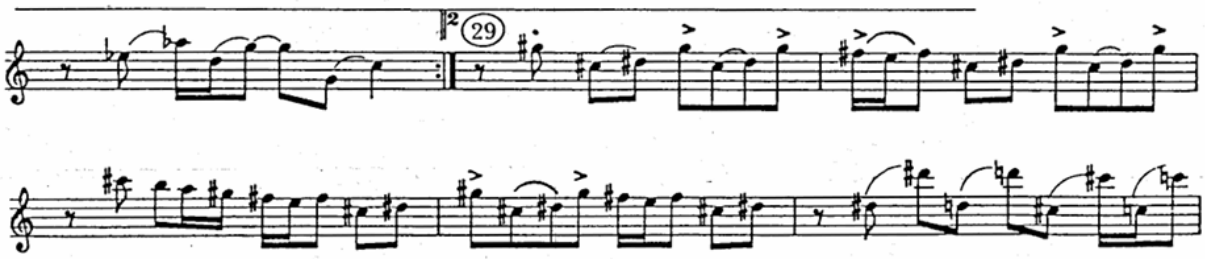
Помимо этого, партитура пьесы изобилует выразительными тембровыми перекличками между струнной группой оркестра. Особую выразительность и развитость имеет партия контрабаса, которая выходит здесь за пределы реализации лишь функции басовой и гармонической поддержки. В ней содержится так называемый ритмический импульс: остинатный пульс восьмыми длительностями способствует поддержанию постоянного «нерва страсти». Помимо этого, партии контрабаса композитор поручает и развернутые мелодические построения, выступающие противосложением к звучанию основной темы (пример 5).

Пример 5



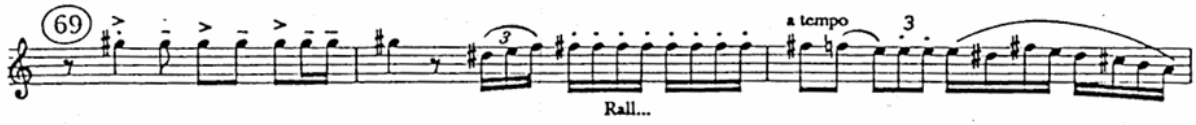
Третья пьеса сюиты – «Тревога» – открывается изложением основной темы в партии бандонеона: синкопированные фигуры сочетаются в ней с острыми и импульсивными ритмически и интонационно мелодическими оборотами. Внезапные акценты и настойчивое повторение одних и тех же музыкальных оборотов обостряют основной аффект этого танго – тревожное беспокойство (пример 6).

Пример 6



В зоне кульминации композитор использует приёмы минималистичной мелодической линии. Скандирование мелодики на одном звуке способствует обострению эмоциональной составляющей музыкального образа. Полутоновые интонации при таком типе развития мелодики звучат наиболее выразительно. При этом, композитор демонстрирует изобретательность в плане трактовки штриховой палитры, сочетая резкие акценты и *marcato* с краткими лигами, обостренным *staccato*, звучащим как пульсирующий нерв (пример 7).

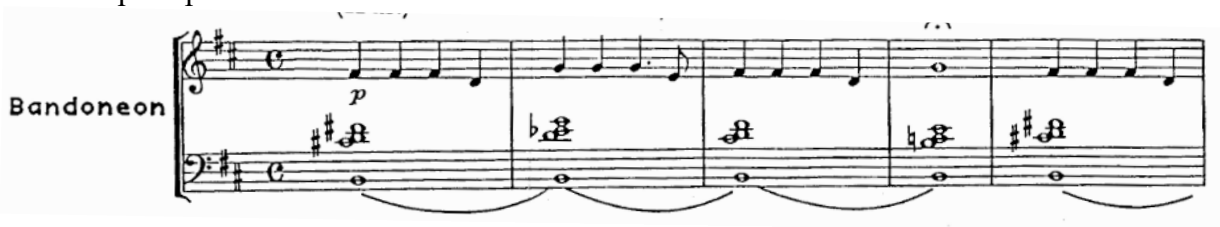
Пример 7



Струнная группа в процессе развития темы выступает полноправным участником диалога. Голоса сплетаются в плотной фактуре, образуя терпкое гармоническое звучание, напряженные созвучия. Обращает на себя внимание и ритмическое своеобразие пьесы. Композитор отходит от стандартного ритмического скелета жанра, выстраивая музыкальное развитие на основе свободного, но, вместе с этим, довольно яркого ритмического начала – синкопированных ритмов, ненормативного деления длительностей, обилием пауз между фразами. Особую выразительность пьесе придают оригинальные исполнительские приемы – многозвучные форшлаги бандонеона, глиссандо струнных.

Четвертая пьеса цикла «Пробуждение» характеризуется необыкновенной развитостью партии солиста. Это первое танго сюиты, в котором выписана двухручная партия на инструменте (в предыдущих – бандонеон исполнял лишь мелодические и подголосочные функции). Минималистичная с точки зрения музыкальная тема опирается на терцово-квинтовые интонации. Особую выразительность ей придают гармонические краски, в основе которых – аккорды нетерцовой структуры, плавно перетекающие друг в друга в неторопливом темпе *largo*, что создаёт необычный акустический эффект (пример 8).

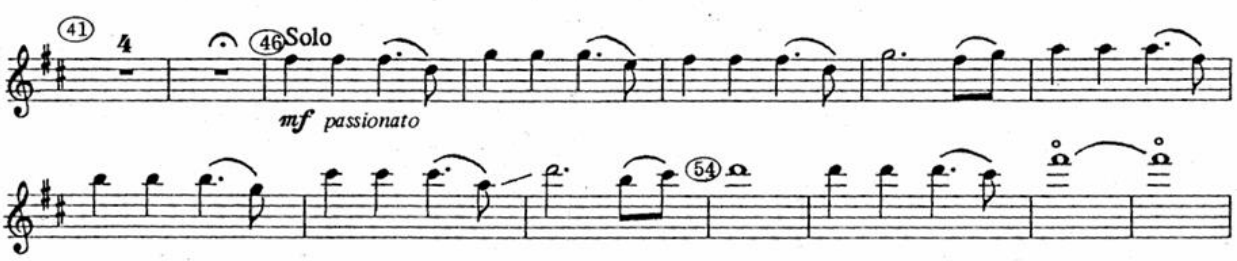
Пример 8



На фоне такого мерного и медитативно-философского развития темы у солиста выразительно и страстно звучит партия скрипки, мелодические построения которой

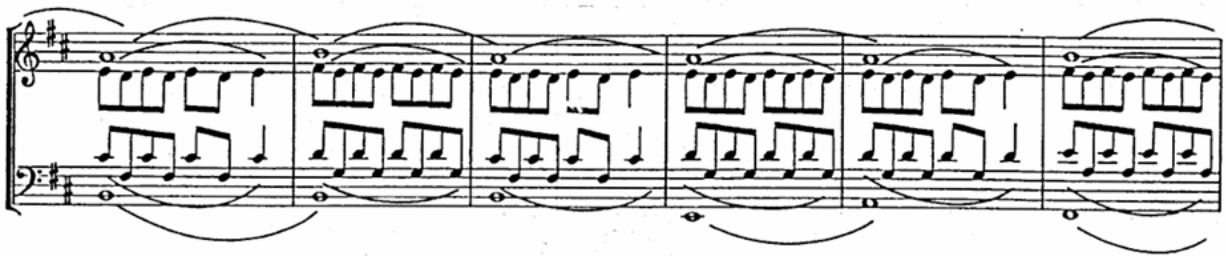
оттеняют сдержанное звучание бандонеона экспрессивными мелодическими интонациями в верхнем регистре (пример 9).

Пример 9



Эффект «пробуждения» композитор мастерски передаёт в драматургии пьесы: в среднем разделе *(a tempo)* наблюдается эффект полифонизации фактуры и музыкальной ткани, что приводит к более интенсивному звучанию и, как следствие, активизации развития образа (пример 10).

Пример 10



Сюита завершается пьесой *«Страсть»* – это апофеоз цикла, представляющий собой сгусток энергии, заключающейся в импульсивных ритмах, внезапных акцентах и непрерывным движением вперед. При этом, такой характер развития единомоментно представлен как в партии солиста, так и у струнной группы.

Проведенный анализ сюиты Астора Пьяццоллы «Пять ощущений танго» позволил выявить, что сочинение отражает типичные черты новой формы жанра «танго нуэво» и особенности композиторского стиля автора. Среди таковых – стремление к минималистичному тематизму, зачастую медитативного характера, выразительная и оригинальная ритмика, подчиненная свободе музыкального развития, а не жестким рамкам ритмической сетки. Каждая из пьес сюиты имеет терпкое гармоническое звучание, которое создаётся красочными аккордами нетерцовой структуры, отсутствием классической логики тонально-гармонического мышления. Все пьесы сюиты характеризуются насыщенной, почти полифонизированной фактурой, интенсивным движением голосов, близким к симфонизированному типу развития. Безусловно, такой подход к выбору средств музыкальной выразительно выявляет новаторство Астора Пьяццоллы в развитии жанра танго в области жанров академической музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вичева, Е.А. Инновационное значение композитора в музыке танго / Е.А. Вичева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3(88). – С. 69–73
2. Доценко, В.Р. Аргентинское танго: немного истории / В.Р. Доценко // Музыка и время. – 2014. – № 3. – С. 60–63.

3. Доценко В.Р. Астор Пьяццолла: судьба и танго / В.Р. Доценко // Музыкальная жизнь, № 6, 2013. – С. 77–80
4. Косичев, Л.А. Судьба легендарного танго / Л.А. Косичев // Латинская Америка. – 2008. – № 3. – С. 74–85.
5. Кряжева И.А. Музыка Испании и Латинской Америки. Исторические очерки: авто реф. дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Кряжева Ирина Алексеевна. - М. – 2007. – 53 с.
6. Кури К., Пэссинэс Х. Астор Пьяццолла: Хронология революции / Пер. Е. Наталенко – [электронный ресурс] – URL: http://www.elalmadeltango.ru. (дата обращения: 01.12.2025)
7. Николаева, Е.В. Танго длиною в жизнь (К биографии Астора Пьяццоллы) / Е.В. Николаева // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2004. – № 1. – С. 184–192
8. Пичугин, П.А. Аргентинское танго / П. А. Пичугин; Ин-т Латинской Америки Российской акад. наук. – Москва: Музыка, печ. 2010. – 262 с.
9. Саркисян, Е.Б. Танго в современном мире / Е. Б. Саркисян // Искусство глазами молодых: Материалы X Международной научной конференции, Красноярск, 12–13 апреля 2018 года / Редакторы: М.М. Чихачёва, Н.В. Перепич, М.В. Саблина; Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, 2018. – С. 74–75
10. Сушлякова, А.А. Танго как феномен латиноамериканской культуры и его метаморфозы в творчестве композиторов XX в. : дисс ... канд. иск. : 5.10.3. / Сушлякова Ася Александровна – Новосибирск, 2025. – 145 с.
11. Эйхлер, Д. Астор Пьяццолла и преображение аргентинского танго / Д. Эйхлер ; пер. В. Бабкова // The New Republic. – 2000. – [электронный ресурс] – URL:https://newsland.com/post/936754-astor-piatstsolla-i-preobrazhenie tango?ysclid=lj33dkgyob156332459 (дата обращения: 25.09.2022).
12. Azzi, M. S. Astor Piazzolla: His Life and Music. – The Bold Strummer, 2000. – 320 p.
13. Gorin N. Astor Piazzolla : A Memoir. – Портленд, Орегон: Amadeus Press. – 2003. – 260 p.

Сяо Яо
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБО ВО «Российский государственный педагогический университет
Им. А.И. Герцена»

Xiao Yao
Postgraduate student of department of music education
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ «РОМАНСА МИССИС РЕБУС» ГЕОРГИЯ ФИРТИЧА ИЗ МЮЗИКЛА «АВАНТЮРИСТЫ»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению творческого союза известных деятелей культуры: Георгия Фиртича, Владимира Высоцкого и Кирилла Ласкари. Они хотели создать мюзикл, основанный на советском материале. В статье объясняется, почему мюзикл был запрещен. Анализируется идеологический аспект, который повлиял на написание музыки к мюзиклу и на судьба произведения. Автор исследует «Романс миссис Ребус» и приходит к выводу, что музыка в этом произведении является жанрово-стилистическим феноменом. В этом произведении Георгий Фиртич использует сочетание нескольких музыкальных жанров: блюза, баллады, романса и авторской песни.

Ключевые слова: авторская песня, авторы, блюз, гитара, жанр, романс, музыка, мюзикл, фортепиано.

FEATURES OF THE GENRE CHARACTERISTICS OF «THE ROMANCE OF MRS. REBUS» BY GEORGY FIRTICH FROM THE MUSICAL «ADVENTURERS»

Abstrac. The article is devoted to the consideration creative union the famous cultural figures: Georgy Firtich, Vladimir Vysotsky and Kirill Laskari. They wanted to create a musical «Adventurers» based on soviet material. The article explains why the musical was banned. The paper analyzes the ideological aspect that influenced the writing of music for the musical. The author examines «The Romance of Mrs. Rebus» and comes to the conclusion that the music in the work is a genre stylistic phenomenon. In this vocal piece the composer Georgy Firtich uses a combination of several musical genres: blues, ballad, romance and the author's song.

Keywords: author's song, authors, blues, guitar, genre, romance, music, musical, piano.

Мюзикл – музыкально-театральный жанр, представляющий собой сочетание ряда различных видов искусств (драма, музыка, вокал, хореография, пластика и т.д.), равноправно присутствующих на сцене. Будучи синтетический жанром, мюзикл не поддается однозначной классификации, это «порождает терминологическую путаницу, где одни и те же явления называют разными словами, а разные формы — объединяют под одним названием» [16].

Продукт массовой культуры – мюзикл позиционируется как искусство развлекательное, зрелищное и коммерческое, о чем свидетельствуют актерская игра, разнообразный вокал, яркие танцевальные номера, неожиданные спецэффекты, запоминающаяся музыка. Поэтому в постановочном отношении данный жанр не только сложный, но и весьма затратный, что позволяет рассматривать мюзикл как массовый *коммерческий* жанр.

Каждый мюзикл базируется на неповторимой сюжетной линии. Очень часто в основе либретто лежит литературный бестселлер. Этим обусловлен «высокий литературный уровень большинства мюзиклов» [11]

Существует немало национальных школ мюзикла, ведь именно национальный контекст, как правило, определяет тенденцию жанрового развития. В России мюзикл развивался по-своему, нежели в Северной Америке или Западной Европы. Он основан на русской театральной традиции, а потому отличается своеобразными чертами. Как свидетельствует А.В. Смирнова, «Уникальность успеха русского мюзикла заключается в том, что, сохранив историческую основу жанра, ему удалось углубиться до уровня музыкально-драматического спектакля. Корректно копируя образец, русский мюзикл смог объединить его с традицией русского драматического театра и продолжить нести в себе нарратив и созидательную функцию, в полной мере являясь не просто продуктом развлекательной индустрии, но образцом культуры, воспитания и образования, каковым всегда являлся русский театр для своего зрителя» [12].

Кроме театрального действия для этого жанра характерны сочетание академического и эстрадного искусства, эксперименты с разными стилями и направлениями, масштабные танцевальные номера в сочетании с песнями. «Вокальные партии в разных регистрах — от традиционного оперного головного голоса до более современного микста» [8]. Отличительной чертой мюзикла также является то, что здесь музыка играет особую роль, она не выступает двигателем сюжетной линии, она – выразитель эмоций, ее задача – раскрытие переживаний того или иного персонажа.

Постановка мюзикла строго регламентирована: обычно два акта с антрактом, занимающих по времени, в среднем, полтора часа. Это сделано для того, чтобы ни у зрителей, ни у артистов не было переутомления, что крайне нежелательно для коммерческой составляющей спектакля, а также связано с удобством театрального показа [16].

В центре настоящей статьи приключенческий мюзикл «Авантюристы», создававшийся в 1972–1973 годах на советском материале – по повести Алексея Николаевича Толстого (1883–1945) «Необычайные приключения на волжском пароходе», в том виде, в каком он был задуман авторами, не пройдя цензурные ограничения. Проблема заключалась ни в композиторе Георгии Ивановиче Фиртиче (1938–2016), ни в авторе либретто Кирилле Александровиче Ласкари (1936–2009), сложность создавал «неудобный» поэт и актер Владимир Семёнович Высоцкий (1938–1980). Уже само его участие предполагало наложение запрета на постановку, что и произошло. Тот спектакль, который был поставлен после смерти В.С. Высоцкого в Театре Ленинского Комсомола, по воспоминаниям К.А. Ласкари, ничего общего не имел с тем мюзиклом, который «в черновом варианте» авторы показывали в Министерстве культуры, собрав аншлаг в чиновничьих кругах.

Всего для мюзикла авторским тандемом было написано двадцать семь музыкальных номеров. В.С. Высоцкий сочинял песни под гитару, Г.И. Фиртич, виртуозно владевший всеми приемами полистилистики, писал музыку самостоятельно, вспоминая позже: «Я шел только от его стихов, мелодии были написаны на его стихи» [15]. Музыка Г.И. Фиртича удивительно точно передавала не только характер самих героев, но и являлась отражением исторического периода. Рассмотрим этот процесс на примере номера под названием «Романс миссис Ребус» – удивительного сочетания множества стилей.

Прежде всего надо отметить, что это образец *блюзовой баллады*. Блюз оказался весьма востребованным музыкальным жанром, когда его начали использовать в рамках *авторской балладной песни*, что само по себе является феноменом исключительно американской культуры [13, с. 304]. У баллады есть свои специфические характеристики,

ее герой, как правило, находится в экзистенциальной ситуации, на чем основан «балладный конфликт: человек и всесильная судьба» [13, с. 303], не подтверждающий, что в этой борьбе победа обязательно достанется человеку.

Часто можно услышать такую интерпретацию: «Блюз – это когда хорошему человеку плохо», однако, в случае с «Романсом миссис Ребус» не все так однозначно, о чем речь пойдет далее. Сюжетная линия классического блюза не менее экзистенциальна: здесь воплощается тема заброшенности, как бы подтверждая этимологию самого слова «blues», произошедшего от «blue devils», что в переводе означает «уныние». Для персонажа классического блюза вполне типично принятие отсутствия возможного выхода, по принципу поговорки: «В блюзе нет выбора: если ты упал в канаву, значит, ты упал в канаву» [13, с. 306], хотя герою никто не запрещает реализовать свой духовный потенциал и преодолеть фаталистические настроения.

Обратимся к персонажу, для которого был написан романс – это Эсфирь Ребус, элегантная белая дама, отсюда и образ именно белой чайки. Символизм чайки двойственен: с одной стороны, чайка олицетворяет путешествия, стремление к свободе, возрождение и обновление неукротимой природы, с другой, образ этой птицы может стать символом несбывшихся надежд или даже измены, в силу ее стремления к постоянным скитаниям. Но самое главное, чайка – это символ души, души ищущей, неспокойной, мятущейся.

А.Н. Толстой в повести не симпатизирует героине, ведь она – американская шпионка, циничная, порочная и безжалостная, у которой нет и тени сомнения в том, что цель оправдывает средства. Но в мюзикле «Романс миссис Ребус» звучит по-иному, здесь в образе «прожженной авантюристки» прослеживается определенный трагизм. Г.И. Фиртич, обращаясь к указанному жанру, показал не просто отрицательный персонаж в лице иностранного агента, но страдающую от одиночества белую женщину. Подчеркиваем, белую, и это важно, так как в ее задачу входит соблазнение темнокожего человека, что в то время в США было неприлично, так как расизм являлся нормой жизни. Сексуальная подоплека в сюжетной линии как самого мюзикла, так и в «Романсе миссис Ребус» вполне соответствует традиции блюза, когда лирический герой противопоставляет страху и близкой смерти страстную чувственность [13, с. 306].

Мелодический рельеф «Романса миссис Ребус» сосредоточена в пределах нешироких интервалов, а секундовые ходы имитируют кружение чайки над морем. В отличие от привычных «стонущих» интонаций, композитор использует небольшие интервальные скачки для подражания крика беспокойно томящейся чайки. Куплет «Романса миссис Ребус» представляет собой отнюдь не монотонный речитатив, он выражен через применение речевой декламации «с утонченной звуковысотностью и ритмом» [4, с. 608].

Обращение к речитативу в «Романсе миссис Ребус» вполне уместно, поскольку данный прием весьма распространен, тем более что «строение речитативной мелодии в значительной степени определяется текстом» [17, с. 92], который помогает донести до аудитории те или иные мысли и идеи, транслирует чувства и эмоции, позиционирует социальную точку зрения [17, с. 93]. Но в связи голоса и текста все же предпочтение отдается голосу, способному создать необходимый характер. Это исходит непосредственно из определения речитатива, как рода «вокальной музыки, интервальный контур и ритмический рисунок которой определяются речевой манерой произнесения текста, а когнитивная сущность заключается в раскрытии смысла проинтонированного слова» [7, с. 11].

Речитатив в этом номере нужен не только для раскрытия характера, он посредством интонационно-тематического материала выполняет коммуникативную функцию. В

«Романсе миссис Ребус» Г.И. Фиртич, исходя из текста В.С. Высоцкого, предлагает особый вид речитатива – рефлексивный, аккумулирующий в себе, помимо музыкальной значимости, культурный контекст. Четырехдольность на фоне шаффл ритма, триолей, пауз, синкоп – это афроамериканский блюз в исполнении белой женщины. К средствам музыкальной выразительности добавляется соответствующий текст. Противоречие заключается в факте самого исполнения произведения. Согласно сюжету, темнокожий американский генетик Абраам Хопкинсон влюбляется в белую женщину со всей своей неистовой африканской страстью, справиться с которой ему не удастся. Что творится в душе у самой героини неизвестно, можно лишь предполагать, исходя из «Романса миссис Ребус». Является ли ее страдание показным или здесь она истинная, мы доподлинно не знаем, но чувственная глубина, характерная для романса, создает необходимую атмосферу – слушатель сочувствует героине.

Использованный для Эсфирь Ребус жанр романса имеет под собой идеологическую подоплеку. Следует исходить из исторического периода, когда написана повесть А.Н. Толстым, а было это в 1931 году. Период 20-х – начала 30-х годов XX века характеризовался усилением контроля со стороны государства за развитием духовной культуры. Это было время, когда «романс подвергался гонениям как пережиток “царской эпохи”, вредный для строителей социалистического будущего» [1, с. 41]. Особенно романс *салонный*.

Салонная музыка стала считаться атрибутом мещанства, а салонный романс как раз и был рассчитанным «на избранных, посвященных» [6, с. 40]. Инициатором гонений на романс явился главный редактор газеты «Правда», а затем «Известий» – Н.И. Бухарин (1888–1938). С его легкой руки романс обрел черты «буржуазной культуры», «цыганщины» и «пошлости» [9], так как сентиментальность на тот момент была не в чести у строителей новой культурной парадигмы. Шло время радикального противопоставления «нашего» и «не нашего», «своего» и «чуждого», «чистого» и «грязного», «пролетарского» и «буржуазного» во всех сферах жизни. Музыка – не исключение, поэтому в 1920-е годы в СССР «едва ли не первой жертвой борьбы за звуковую чистоту стал <….> романс» [10]. Первые послереволюционные десятилетия требовали иной, новой музыки, так что произошедшая трансформации музыкального искусства, сделала «одним из самых востребованных жанров» [2, с. 89] песню.

Реабилитация романса как жанра произошла во второй половине 30-х годов XX века. Внешним поводом для этого можно считать столетнюю дату со дня гибели А.С. Пушкина (1899–1837). Именно обращение к его поэзии сыграло ведущую роль в деле восстановления романса в его правах, ведь «традиции “пушкинского романса” в русской классической музыке очень богаты и разнообразны» [3, 5]. Внутренним же поводом стал пересмотр в стране Советов отношения к историческому и культурному наследию.

Будучи популярным и самым лирическим жанром вокального искусства, романс выступал в качестве средства самовыражения исполнителя, он – носитель его внутреннего «Я», транслятор чувств и переживаний. Но на момент написания повести, салонные чувствительные романсы могли исполнять только чуждые советскому обществу элементы, каковой и являлась миссис Ребус. Однако Г.В. Фиртич и В.С. Высоцкий наделили ее, в противопоставление литературной героине, чуткой душой, выражающейся посредством, свойственной романсу, интимной лирики. И это не «цыганщина», это – романс-блюз.

«Романс миссис Ребус» обладает еще одной жанровой характеристикой: его можно отнести также и к авторской песне, ведь Владимир Высоцкий – бард. Есть точка зрения: не обязательно, чтобы и слова, и музыку написал один автор. В частности, мэтр авторской песни Булат Окуджава (1924–1997) охарактеризовал этот жанр следующим образом: «Эти

песни пишут думающие люди для думающих людей» [14, с. 17]. Мы уже говорили, что Г.И. Фиртич отталкивался от смысла стихов, написанных В.С. Высоцким. К тому же гитара – универсальный инструмент барда. Сохранилась любительская магнитофонная запись «Романса миссис Ребус», сделанная дома у К.А. Ласкари. В ней кроме фактурно развернутого фортепианного аккомпанемента Г.И. Фиртича слышна гитара В.С. Высоцкого. Есть еще один нюанс: авторская песня небогата гармоническим разнообразием. Припев – тому подтверждение. Поэтому в данном случае точнее можно говорить об *имитации жанра авторской песни.*

Возможно именно поэтому достаточно часто обращаются к этому номеру мюзикла исполнители бардовской песни, например, Елена Дюбанюк и Вячеслав Козлов и др. Никита Джигурда тоже предложил свой вариант интерпретации в виде речитативного прочтения текста. Тем не менее, на сегодняшний день существует единственный вариант исполнения «Романса миссис Ребус», который допустимо называть «классическим», записанный самими авторами несбывшегося мюзикла «Авантюристы»: Георгием Фиртичем (фортепиано), Владимиром Высоцким (гитара, художественный свист, звукоподражательная имитация), и Кириллом Ласкари (вокал).

В заключении сделаем выводы о творческом вкладе в этот номер именно Г.И. Фиртича.

Георгий Иванович был уникальным профессионалом, владеющим и академическим вокальным циклом, и эстрадной песней и джазом, будучи несравненным джазовым пианистом-импровизатором. Это мало кому доступное мастерство гармонично воплотилось в сольном номере миссис Ребус, сделав ее образ не столь прямолинейным, нежели в литературном первоисточнике.

«Романс миссис Ребус» является синтезом целого спектра жанров, каждый из которых являлся воплощением самобытного стиля. Этот синтез был доступен Г.И. Фиртичу, виртуозно владевшему стилевым перевоплощением, которого он достиг к началу 1970-хх годов благодаря многолетней работе в кино. Здесь есть и блюз, и баллада, и рефлексивный речитатив, и отголоски авторской песни и т. д. Но всё это как бы окутывается приоритетом романсовой стилистики. Причем не академической, а салонной.

В «Романсе миссис Ребус» Г.И. Фиртич предстает не только брутальным сатириком, но и тонким лириком, психологом, знатоком женской души. Характерологический дар композитора – мастера мюзикла придает миссис Ребус неоднозначность и духовную глубину, которая угадывается в мелодическом рельефе.

Этот обновленный образ Эсфирь Ребус, благодаря композиторскому мастерству, он буквально *вытянул* из поэтической интонации Высоцкого, в которой возможность такого перевоплощения была только намечена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базилевич М.В. Романс как феномен отечественной художественной культуры // Евразийский Союз Ученых. – №76 (76). – 2020. – 45 с.
2. Бурматов М.А. Зарождение новых форм песенного репертуара в советской России (20–30-е годы XX века) // Человек и культура, № 1, 2017. – С. 88–97.
3. Васина-Гроссман В.А. О путях советского романса. – URL: https://opentextnn.ru/music/muzykalnye-jepohi/xx-v/vvasina-grossman-o-putjah/ (дата обращения: 28.08.2025)
4. Васина-Гроссман В.А. Речитатив // Музыкальная энциклопедия. В 6 томах. – Москва: Советская энциклопедия, 1978. – Том 4. – 608 с.
5. Васина-Гроссман В. А. Романс. – URL: https://www.belcanto.ru/romance.html (дата обращения: 28.08.2025)

6. Кизин М.М. Тенденция к адаптационному переосмыслению романса // Концепт. – № 10. – 2016. – С. 40–44.
7. Киреев Д.З. Духовно-мировоззренческая функция речитатива в русской опере второй половины XIX века. Автореф. дис. ... канд. иск. – Нижний Новгород, 2011. – 25 с.
8. Краснодубец Ю. Что такое мюзикл: все о жанре и его знаковых представителях. – URL: https://weekend.rambler.ru/muzyka/54894094/?utm_content=weekend_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 14.08.2025)
9. Мурашев Г.А. Возвращение русского романса. – URL: http://www.kirshin.ru/about/arsii/05_03.html (дата обращения: 25.08.2025)
10. Никонов А. РАПМ, рома и граф Орлов. Почему «пролетарские композиторы» 1920-х боролись с «цыганщиной» // НОЖ. – 22 ноября. – 2024. – URL: https://knife.media/rapm-against-roma/ (дата обращения: 30.08.2025)
11. Путина Н.В., Шереметьев А.А. Мюзикл как музыкально-сценический жанр // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2015/article/2015013974 (дата обращения: 14.08.2025)
12. Смирнова А. В. Русский мюзикл как синтез жанров. – URL: https://balletmagazine.ru/post/russkij-myuzikl-kak-sintez-zhanrov (дата обращения: 14.08.2025)
13. Третьяков А.В. Лирика американского блюза // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – № 17. – 2017. – С. 303–307.
14. Хруль А.В., Хруль С.В. Юмор в песнях Булата Окуджавы и Яцека Качмарского: Опыт функционального анализа // Studia Humanitatis. – № 2. – 2022. – С. 17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yumor-v-pesnyah-bulata-okudzhavy-i-yatseka-kachmarskogo-opyt-funktsionalnogo-analiza (дата обращения: 05.07.2026).
15. Цыбульский М.И. Владимир Высоцкий в Ленинграде. – URL: https://v-vysotsky.com/Vysotsky_v_Leningrade/text08.html (дата обращения: 14.08.2025.
16. Шкультин Е. Мюзикл: вопрос теории жанра. – URL: https://dzen.ru/a/aFC_h2oDAW8Uanfb (дата обращения: 15.08.2025)
17. Шульгина К. А. Особенности речитатива в стиле рэп // Вестник магистратуры. – № 12–1 (135). – 2022. – С. 92–94.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Калицкий Виталий Валерьевич
кандидат философских наук,
профессор кафедры инструментального исполнительства
ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств»

Kalitsky Vitaly V.
Candidate of Philosophy,
Professor of the Department of Instrumental Performance
Russian State Specialized Academy of Arts

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С МУЗЫКАНТАМИ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТАМИ

Аннотация. Концертмейстерская профессия является одной из самых распространенных в музыкальной культуре. Каждая из многочисленных дефиниций ее творческой деятельности связана с практическим применением специфических особенностей в нескольких ракурсах: исполнительском, педагогическом, психологическом. Цель статьи – раскрыть данные особенности на примере творческих контактов пианиста-концертмейстера с музыкантами-инструменталистами. Основные задачи статьи: провести обзор спецификации концертмейстерской деятельности пианиста; обозначить ее базовые характеристики; проанализировать значение штриховой культуры в совместном творчестве; раскрыть содержание педагогических подходов и психологического взаимодействия в профессиональной работе пианистов-концертмейстеров. В результате проведенного исследования автором делаются выводы о необходимости выработки системного подхода к осмыслению концертмейстерской деятельности пианиста с музыкантами-инструменталистами различных специализаций.

Ключевые слова: концертмейстер, пианист, музыкант-инструменталист, исполнительство, педагогика, психология.

FEATURES OF A PIANIST-CONCERTMASTER CREATIVE WORK WITH INSTRUMENTAL MUSICIANS

Abstract. Concertmaster is one of the most widespread professions in musical culture. Each of the numerous definitions of this creative activity is associated with the practical application of specific features from several perspectives: performance, pedagogy, and psychology. The purpose of this article is to explore these features using the example of a pianist-accompanist's creative work with instrumental musicians. The main objectives of the article are to review the specifics of a pianist's concertmaster activity and outline its basic characteristics. To analyze the importance of line culture in collaborative creativity; to reveal the content of pedagogical approaches and psychological interactions in the professional work of pianist-accompanists. As a result of the study, the author concludes that it is necessary to develop a systematic approach to understanding the pianist's accompaniment of instrumentalists of various specializations.

Keywords: concertmaster, pianist, instrumentalist, performance, pedagogy, psychology.

Профессия пианиста-концертмейстера [5] в современной музыкальной культуре имеет самые различные сферы своего творческого применения: в музыкальных театрах (с артистами оперы и балета), хоровых коллективах, с вокалистами академического и эстрадных направлений, в учебных заведениях разного уровня (от кружков и студий

эстетического развития детей до коллежей и консерваторий). Во всех этих направлениях деятельности концертмейстер принимает участие не только в качестве оформителя музыкального сопровождения того или иного рода, но и активно включается в художественный или образовательный процесс, становясь его органической и неотъемлемой частью.

Не стало в этом ряду исключением и работа пианистов-концертмейстера с музыкантами-инструменталистами различных специальностей. В отличие от перечисленных выше дефиниций деятельности, каждая из которых подразумевает свою спецификацию работы концертмейстеров [4], общепринятым мнением является то, что методологический аппарат пианиста, сотрудничающего с исполнителями на струнно-смычковых, духовых, ударных и народных инструментах, может и должен носить универсальный характер. Иными словами, не существует разницы в работе пианиста-концертмейстера со скрипачами или, например, флейтистами. На первый взгляд, действительно, можно не вполне разобраться, в чем именно она заключается, ведь в укоренившемся мнении, которое только в наше время начало постепенно меняться, основная задача концертмейстера заключается в способности сыграть фортепианную партию тише солиста и, желательно, вместе. На этом роль этих музыкантов, получающих специальное образование в этой области на протяжение как минимум шестнадцати лет (8 лет в музыкальной школе, 4 года в колледже, 4-6 лет в вузе (в зависимости от программы обучения)) считается выполненной. К этому сроку можно прибавить еще 2 года обучения в профильной ассистентуре-стажировке. Суммарное количество лет, потраченное на получение специального образования, приблизится к двадцати.

Возникает вполне естественный вопрос: зачем учиться два десятилетия играть «тихо и вместе»? Неужели недостаточно посвятить этому срок меньший, предположим, в два раза? Ответим однозначно – в предлагаемой модели «тихо и вместе» этого времени более, чем достаточно. Однако, в этом контексте возникает другой естественный вопрос: зачем тогда учиться концертмейстерскому искусству двадцать лет? На наш взгляд, ответ на него очевиден: данное направление творческой деятельности пианистов значительно более сложно по своему содержанию, задачам, выработке соответствующего исполнительского и педагогического мастерства. Именно по этой причине нами в рамках профессиональной подготовки пианистов-концертмейстеров в высшем звене образования была успешно апробирована модель специализированного подхода к обучению в конкретной области концертмейстерской деятельности [см. подробнее: 2; 3]. Дело в том, что существующая общепринятая система не подразумевает никакой иной подготовки специалиста-концертмейстера, кроме как специалиста по работе с академическими певцами. На это нацелена вся программа обучения, включающая в себя соответствующие блоки и их содержание. Вместе с тем, такая однобокость привела к тому, что выпускников-концертмейстеров, специализирующихся на работе с певцами, много. Слишком много, так как они не могут быть обеспечены работой на современном рынке труда по этому профилю. С другой стороны, обучение иных специалистов-концертмейстеров (балетных, инструментальных, эстрадно-джазовых и проч.) просто не предусмотрено – и это несмотря на существующий спрос на них.

Такой дисбаланс приводит не только к тому, что пианисты-концертмейстеры с трудом находят себе работой, но и к дефициту обеспечения надлежащего музыкального оформления в указанных выше областях музыкального творчества. Очевидным становится следующее: необходимо внедрять программы дифференцированного обучения пианистов-концертмейстеров с акцентом на узкую специализацию. Получивший ее пианист-концертмейстер будет иметь ясные представления о ее особенностях. Сейчас же нам

придется раскрыть основные аспекты такой специализации на примере творческого взаимодействия пианистов с инструменталистами.

В чем же она заключается в целом и с той или иной группой инструментов, в частности?

Основополагающей методологической базой такого взаимодействия является изучение и осознание групп штрихов, имитирующих звучание инструментов-партнеров на рояле. В этом аспекте кроется еще одна причина слабого профессионального уровня пианистов. Дело в том, что в общепринятой практике игры на фортепиано фигурирует всего три штриха: *staccato*, *non legato* и *legato*. Пианисты с раннего возраста, с первых шагов и вплоть до окончания вуза обучаются их игре на фортепиано. В реальном измерении штриховая палитра рояля значительно более богата и разнообразна. Недаром один из выдающихся представителей русской фортепианной школы, А.Г. Рубинштейн, утверждал, что «рояль – это сто инструментов» [6, с. 60] и с блеском это доказывал своей игрой. А раз рояль – это сто инструментов, то как можно извлечь из него имитацию их звучания, не пытаясь исполнять штриховой спектр каждого из них?

Итак, умение исполнять на рояле разнообразный, а не ограниченный тремя видами, спектр штрихов является базовым навыком в творческой работе пианиста-концертмейстера с инструменталистами. Какие же это штрихи? Носят ли они универсальный характер или каждый из них должен обладать какими-то особыми свойствами? Попытаемся разобраться в этих вопросах.

Современная музыкальная культура насчитывает более ста различных академических инструментов. Большинство из них имеют развитый сольный и ансамблевый репертуар, в котором партия фортепиано (как самостоятельная, так и в виде клавирной транскрипции) насыщена разнообразными фактурными решениями. И если, например, группа русских народных инструментов получила широкое развитие в академическом ключе только в прошлом веке, то, репертуар струнно-смычковых и духовых инструментов насчитывает уже половину тысячелетия. А учетом древнейших образцов – и того более. Фортепиано же, в конструктивные элементы которого были включены технические особенности многих других инструментов-предшественников, начало свой путь лишь с 1709 года.

Не трудно догадаться, что все эти инструменты обладают своими индивидуальными свойствами – не только по манере игры и техническим особенностям, но и по реальному звучанию. Иначе не было бы никакой разницы в эстетическом восприятия звука гобоя и баяна, если бы они в конечном итоге звучали одинаково [1]. Именно это обстоятельство – разница в реальном звучании – порождает весь спектр репертуара для конкретного инструмента. Репертуар учитывает также их фактурные свойства, принципы исполнительства, особенности штриховой культуры. И именно это разнообразие и диктует ту насущную необходимость в штриховом разнообразии звучания рояля пианиста-концертмейстера, сотрудничающего с инструменталистами.

Из вышесказанного можно сделать закономерный вывод: каждый музыкальный инструмент обладает своими индивидуальными возможностями, а репертуар, написанный для него с участием фортепиано, требует от концертмейстера такого же индивидуализированного подхода в выборе штрихов для создания эстетической общности звучания ансамбля. Обратим внимание, что даже внутри одной группы инструментов (например, духовой) существует разделение на две подгруппы: деревянные и медные, что требует такого же дифференцированного подхода со стороны концертмейстера к исполняемому репертуару. Далее рассмотрим основные штриховые подходы, характерные для каждой из групп и отдельных инструментов.

К группе струнно-смычковых инструментов относятся: скрипка, альт, виолончель, контрабас. Для них характерна наиболее разветвленная штриховая культура, которая расценивается представителями основных школ в различном ключе [7; 9]. Не вдаваясь здесь в подробности этих оценок, обозначим основное. Существуют три основные группы струнно-смычковых штрихов: отрывистые, протяжные и бросковые. Также существуют комбинации их разновидностей, используемые, как правило, в сочинениях высокого технического уровня сложности. Исходя из самих названий групп штрихов и, соответственно, специфики их извлечения и реального звучания, пианист-концертмейстер должен подбирать соответствующие способы игры на фортепиано их имитаций. В частности, для протяжных смычков подбираются приемы, сочетающие гибкие и длинные движения рук; для отрывистых – преимущественно, отдельные, воспроизводимые на рояле вертикальными движениями; для имитации звучания бросковых нужна высокая амплитуда поднятия рук и «заостренные» кончики пальцев.

Группа духовых более разветвлена и разнообразна по количеству представленных в них инструментов. Ее основные представители: флейта, гобой, кларнет, фагот, валторна, труба, тромбон, туба, саксофон. Стоит отметить, что каждый их этих инструментов имеет несколько разновидностей. Так, например, к роду флейт относятся: флейта Пана, поперечная флейта (флейта Бема), флейта-пикколо, альтовая флейта, басовая флейта, контрабасовая флейта и проч. Несмотря на то, что духовые музыкальные инструменты являются древнейшими, эволюция их строения и, соответственно, способов игры на них до сих пор находится в высокой стадии формирования. Это обстоятельство является определяющим не только в неопределенности, которая столь характерна для аппликатурной и штриховой культуры исполнителей на них, но и на оценках качества звучания. Произведенная в середине прошлого века попытка систематизации штрихов на духовых инструментах, предпринятая Ю. А. Усовым в работе «Методика обучения на духовых инструментах» [8], закончилась провалом. Основной критике подвергся авторский подход, при котором игра штрихов разных групп унифицировалась без учета специфики звукоизвлечения и работы дыхательного аппарата каждого духового инструмента. А она огромна. В этой связи пианисту-концертмейстеру, взаимодействующему с музыкантами-духовиками, целесообразнее всего ориентироваться на штриховую специфику конкретного инструмента этой группы, осознавая, что, например, штрих *détaché* кларнета и трубы значительно отличаются. Это замечание справедливо и к другим штрихам.

Народные инструменты, прочно вошедшие в последние годы в обиход академического исполнительства, представлены следующими основными представителями: баян, аккордеон, домра, балалайка, гитара, гусли. Баянно-аккордеонный репертуар не столь богат на сочинения с участием фортепиано, что вполне объяснимо: эти инструменты являются полноценными в плане фактуры и не требуют наличия поддержки в виде ее «дополнения». Тем не менее, в существующих сочинениях для этого состава пианист-концертмейстер основное внимание должен уделять тому, чтобы общее звучание ансамбля не было чрезмерно перегружено. Для достижения этой цели нужно аккуратно и экономно пользоваться правой педалью и постоянно стремиться к использованию легких штрихов.

Базовую основу репертуара для домры с участием фортепиано составляют переложения скрипичной музыки старых мастеров. В ней пианист-концертмейстер должен руководствоваться как принципами игры со скрипкой, так и специфическими приемами, связанными с тем, что домра относится к щипковым инструментам.

Немалую сложность представляют для концертмейстера сольные сочинения для балалайки. Часть из них представляют парафразы и транскрипции оркестровых и фортепианных произведений (преимущественно, эпохи романтизма), но основной пласт

состоит из сочинений авторов XX-XXI вв., в которых партия фортепиано рассчитана на ее полное раскрытие. Из специфических штрихов пианист, прежде всего, должен обратить внимание на штрих *détaché*, требующий на рояле умения играть отдельные созвучия в быстром темпе и постоянными сменами позиций с выделением внутреннего голосоведения.

У читателя представленной статьи может сложиться впечатление, что штрихи являются определяющим и чуть ли ни единственным фактором, успешное достижение высокого уровня которого позволяет пианисту-концертмейстеру достигнуть профессионального мастерства в творческом взаимодействии с музыкантами-инструменталистами разных специальностей. Такое заявление справедливым лишь отчасти, так как оно касается непосредственно исполнительской деятельности.

Необходимо понимать, что качественная творческая работа любого исполнителя базируется на владении полным спектром технологии игры. Без этого ни солист, ни концертмейстер, ни артист камерного ансамбля, ни оркестрант не могут быть признаны профессионалами своего дела. К тому же, в контексте нашего исследования, отметим еще одно важнейшее качество, которым должен обладать пианист-концертмейстер: в своей повседневной работе должен владеть основными приемами педагогики и психологической коррекции в процессе творческого взаимодействия.

Педагогические качества такого музыканта реализуются в умении качественно произвести разбор текста с партнерами. Ни для кого не является секретом, что в наши дни далеко не все музыканты способны самостоятельно на высоком профессиональном уровне разобраться в сложных хитросплетениях нотного текста. Особенно, если речь идет о сочинениях современных композиторов. И здесь им на помощь приходят именно пианисты-концертмейстеры, получившие глубокие знания в различных областях музыкального творчества. Практика показывает, что успешный разбор текста в такой ситуации возможен только при наличии терпения, такта, внимательности, усидчивости – т.е. всего того, что составляет базовые характеристики педагогического подхода.

Психоклонические основы работы концертмейстера ярче всего реализуются в процессе творческой подготовки с музыкантами-инструменталистами концертных и конкурсных программ. Именно на этом этапе возникает большинство внутренних противоречий, связанных с различным видением содержания сочинений и, соответственно, подходам к их интерпретациям. Нередко нарастает недопонимание, перерастающее в напряженность в отношениях и даже в отказ в дальнейшем сотрудничестве. В этом случае пианист-концертмейстер должен брать на себя консолидирующую роль: находить возможные компромиссы, акцентировать внимание на взаимных точках совпадения мнений, высказывать свою позицию спокойно и доброжелательно. Такой подход способствуют снятию напряжения и открывает новые возможности для поиска совместной художественной интерпретации.

Существует еще один немаловажный аспект психологической работы пианиста-концертмейстера, связанный с областью психологии. Он касается выработки такого важнейшего профессионального качества как антиципация. В контексте концертмейстерского творчества антиципация представлена таким психологическим качеством, как возможность предвидения намерений партнеров в процессе творческого акта. Выработка навыка антиципации возможна только при сочетании ряда факторов: продолжительного качественного обучения (с углубленной специализацией концертмейстерской подготовки), внимания к личности партнера по музицированию и долгосрочность совместной работы. Именно предвидение творческих намерений, рождаемых спонтанно в процессе концертного выступления, дает наиболее высокий в художественном плане, «живой» и непосредственный результат-откровение. Прежде всего, владение антиципацией является определяющим фактором, благодаря которому

выдающиеся исполнители ценят своих концертмейстеров, сохраняя с ними творческие контакты на протяжение десятилетий.

Подведем итоги. Бытующее до настоящего времени не только в обывательской среде, но и в профессиональном сообществе мнение о пианисте-концертмейстере как о музыканте, в обязанности которого входит скромное сопровождение на фортепиано солиста, не соответствует реалиям и потребностям самих музыкантов. Пианист-концертмейстер – это не только высококлассный исполнитель на рояле; в его обязанности входят элементы педагогической работы и психологическое взаимодействие с исполнителями различных специальностей, включая инструменталистов. Помимо этого, такой специалист не просто воспроизводит нотный текст на фортепиано, а специально работает с ним: изучает его строение, анализирует специфику штриховой культуры в зависимости от того, с музыкантом какого направления он сотрудничает. Комплекс этих качеств ярко и убедительно говорит о том, что фигура пианиста-концертмейстера – важнейшая, а вовсе не второстепенная в системе музыкальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диденко В.Д., Калицкий В.В. Деконструкция идеи абсолютной музыки // «Международный журнал исследований культуры», №3, 2017 [электронный ресурс]. URL: https://old.culturalresearch.ru/ru/archives/112--328- (дата обращения: 12.01.2026)
2. Калицкий В.В. Исполнительское искусство концертмейстера: методологические принципы подготовки пианиста-ансамблиста // «Обсерватория культуры». 2017, т. 14, № 6. – С. 686-693.
3. Калицкий В.В. О необходимых изменениях программ концертмейстерской подготовки пианистов в высшей школе // Сборник статей по результатам проведения I Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Перспективы развития концертмейстерского искусства и современный образовательный процесс» (к 30-летию кафедры концертмейстерского мастерства). ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова», 13-14 октября 2025 года. – СПб.: Скифия-принт, 2026. – С. 76-86.
4. Калицкий В.В. О работе концертмейстера в музыкальном театре (проблемы практики) // Научный журнал «Художественное образование и наука». 2017, №4. – С. 96-100.
5. Калицкий В.В. Функциональная дифференциация профессий «концертмейстер» и «аккомпаниатор» // «Обсерватория культуры». 2016, т. 13, № 4. – С. 480-484.
6. Корчинская Л.М. Камерные сонаты П. Хиндемита. Взгляд в целом // музыкознание: искусство. Культура. Образование / сборник статей по материалам I Международной научно-практической конференции Института «Академия имени Маймонида» Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). Под общей научной редакцией Я. И. Сушковой-Ириной. – М.: Автономная некоммерческая организация возрождения и развития просвещения, науки и культуры «Академия имени Маймонида». – С. 59-66.
7. Либерман М.Б., Берлянчик М.М. Культура звука скрипача: Пути формирования и развития». – М: Музыка, 1985. – 160 с.
8. Усов Ю. А. Методика обучения на духовых инструментах. – М: Музыка, 1966. – 270 с.
9. Ширинский А.А. «Штриховая техника скрипача». – М: Музыка, 1983. – 85 с.

Мамбетова Айше Серверовна
аспирант
ГБОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»
Научный руководитель - кандидат педагогических наук, профессор
Е. А. Радзецкая
e-mail: aishe1230@gmail.com

Mambetova Ayshe S.
Graduate student
Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke
Scientific supervisor - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
E. A. Radzetskaya

ОСОБЕННОСТИ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У ДЕТЕЙ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема сценического волнения в детской возрастной психологии. Анализируются специфические особенности генезиса и проявления тревожности перед публичными выступлениями у детей дошкольного и младшего школьного возраста, обусловленные когнитивными, эмоционально-волевыми и социальными факторами. На основе комплексного подхода выделены и систематизированы ключевые стратегии коррекции и преодоления данного состояния, включающие профилактические, поведенческие и когнитивно-аффективные методы. Особое внимание уделяется роли значимых взрослых (педагогов, родителей) в формировании адекватного отношения ребенка к ситуации оценивания. Статья предназначена для психологов, педагогов дополнительного образования, музыкальных работников и других специалистов, работающих с детьми.

Ключевые слова: сценическое волнение, детская тревожность, публичные выступления, эмоциональная регуляция, педагогическая психология, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

FEATURES OF STAGE EXCITEMENT IN CHILDREN AND WAYS TO OVERCOME IT

Abstract. This article discusses the current problem of stage excitement in child age psychology. The specific features of genesis and anxiety before public speeches in preschool and school-age children, due to cognitive, emotional and social factors, are analyzed. On the basis of an integrated approach, key strategies for correction and overcoming this condition are identified and systemized, including preventive, behavioral and cognitive-affective methods. Special attention is paid to the role of significant adults (educators, parents) in forming an adequate attitude of a child towards the situation of evaluation. The article is intended for psychologists, educators of additional education, music workers and other professionals working with children.

Keywords: stage fright, child anxiety, public speaking, emotional regulation, educational psychology, preschool age, junior school age.

В настоящее время сохраняет свою актуальность проблема сценического волнения для музыкантов различного профессионального уровня во всем мире. Данный феномен неоднократно рассматривается в работах многих выдающихся психологов и педагогов-музыкантов А.Д. Алексеева, Л.Л. Бочкарева, Л.А. Баренбойма, Г.М. Когана, А.П. Щапова

А.Л. Готсдинер, В.Ю. Григорьева, Г.Г Нейгауза, В.И Петрушина, К.С Станиславского, И. Гофмана, С.Е. Фейенберга, Н.Е. Перельмана, Г.М. Цыпина и др. Вместе с тем, несмотря на значительное количество работ по данной теме, проблема сценического волнения продолжает нуждаться в дальнейшем изучении, особенно в контексте детского музыкального исполнительства [8, с. 354–356].

Сценическая деятельность является неотъемлемой частью социальной жизни и образовательного процесса ребёнка. Утренники, конкурсы, спортивные соревнования, академические ответы у доски – все это ситуации, предполагающие демонстрацию навыков перед аудиторией и сопряжённые с высокой степенью ответственности и оценивания [1, с. 112-118; 8, с. 354-355].

Сценическое волнение (ситуативная тревожность) – это эмоциональное состояние, возникающее в условиях публичной деятельности и характеризующееся напряжением, беспокойством и опасениями относительно успешности её выполнения [7, с. 18-15, с. 45]. В умеренной степени оно является нормальным адаптивным механизмом, мобилизующим ресурсы организма [12, с. 40-42]. Однако чрезмерный уровень сценического волнение способен нарушить организационную деятельность, спровоцировать психосоматическую реакцию и сформировать устойчивую негативную установку по отношению к любым формам публичности. В результате появляется страх, который, в отличие от волнения, носит преимущественно деструктивный характер [8, с.355].

Несмотря на достаточную изученность феномена тревожности в целом, особенности сценического волнения у детей требуют отдельного рассмотрения в силу возрастной специфики психических процессов [7, с. 63-69; 1, с. 112-118]. Дети не являются «маленькими взрослыми» – их переживания имеют качественно иную природу, обусловленную уровнем развития самосознания, эмоционально-волевых качеств и социального интеллекта [1, с. 115-120].

Проявления сценического волнения носят индивидуальный характер. В связи с этим принято выделять несколько основных типов данного состояния [8, с. 354-356]:

- *Волнение-подъём.* Эмоциональная бодрость, приток сил, приподнятое положительное настроение, приток сил. Благоприятно отражается на качестве исполнения и контакте с аудиторией.
- *Волнение-паника.* Острое состояние тревоги, которое может перерастать в страх. Проявляется в потливости рук, дрожании пальцев, потере концентрации внимания. Может дестабилизировать исполнение, привести к ошибкам, потере красок музыки, темпа, звуковых нюансов.
- *Волнение-апатия.* Подавленное эмоциональное состояние, при котором исполнитель утрачивает интерес к выступлению и с стремится к скорейшему завершению выступления.

В то время как волнение-подъем способствует успешному выступлению, волнение-паника и волнение-апатия оказывают негативное влияние на сценическое самочувствие исполнителя и на качество исполнения музыкального произведения.

В статье «Концертное исполнение как специфическая форма социального общения» А. Готсдинер рассматривает предконцертное состояние, которое включает в себя пять фаз сменяющих друг друга поэтапно, каждая из которых характеризуется определёнными психологическими особенностями [2, с. 124-131]:

Первая фаза – длительное предконцертное состояние.

Данная фаза формируется у музыканта, когда становится известна дата выступления. Пока концерт остаётся достаточно отдаленным событием, связанные с ним переживания возникают лишь время от времени и обычно не мешают повседневной работе. Однако, по мере приближения выступления мысли о нём занимают всё больше места, а эмоциональное

напряжение постепенно растёт. Музыкант начинает чаще задумываться о качестве исполнения, своей готовности и возможной реакции слушателей. Это может проявляться в повышенной тревожности, нарушениях сна, быстрой утомляемости или других изменениях самочувствия. Как правило, чем меньше времени остаётся до выхода на сцену, тем сильнее становятся переживания, связанные с концертом [2, с. 124-126].

Вторая фаза – непосредственно концертное состояние.

Проявления данной стадии отличаются значительным разнообразием и во многом определяются индивидуально-психологическими особенностями исполнителя. У одних музыкантов наблюдается повышение эмоциональной активности, сопровождающееся усилением внутреннего напряжения, ожиданием предстоящего выступления и стремлением как можно скорее выйти на сцену. У других реакция выражается преимущественно на физиологическом уровне: могут возникать нарушения общего самочувствия, изменения в работе нервной системы, ощущения слабости, головная боль или, напротив, состояние эмоционального подъёма. Также, можно выделить ещё одну группу исполнителей, у которых можно наблюдать полное отсутствие мотивации к выступлениям [2, с. 126-128].

Музыкальная практика свидетельствует о том, что изучение предконцертного состояния необходимо для психолога и педагога в диагностических целях, поскольку в этот период отчётливо проявляются индивидуальные особенности сценического волнения, соответствующие определённому исполнителю. Волевые усилия и поддержка со стороны педагога помогают преодолеть подобное состояние и настроить на выступление. Именно в этой фазе мы можем увидеть разные типы волнения, рассмотренные ранее (волнение-подъем, волнение-паника, волнение-апатия).

Третья фаза – очень короткий промежуток между объявлением и началом выступления.

Сценическое появление и первые моменты нахождения перед зрителями почти всегда сопровождаются волнением, которое проявляется по-разному в зависимости от личных особенностей музыканта. Одни стараются максимально сосредоточится на предстоящем исполнении и не реагировать на окружающую обстановку, другие воспринимают происходящее как привычную задачу. Непосредственно нахождение на сцене часто усиливает внутренне волнение. Из-за высокой эмоциональной нагрузки данный этап не всегда помнят [2, с. 128-129].

Четвёртая фаза – начало исполнения, творческого общения с публикой, борьба со своим негативным состоянием.

В этот период необходима внутренняя подготовка к выходу на сцену: сосредоточить внимание, настроиться на художественное содержание произведения и мысленно представить его начало. Такая готовность формируется в процессе систематической репетиционной работы, которая помогает закрепить исполнительские действия и постепенно выработать уверенность перед сценой.

При публичном выступлении часто возникает напряжение, которое может отражаться на качестве исполнения. Проявляется это в отдельных неточностях – нарушениях темпа, снижении точности, динамических отклонениях или ошибках в тексте. Подобные проявления характерны для многих исполнителей и с накоплением опыта подобных эксцессов становится меньше [2, с. 129-130].

Пятая фаза – состояние после концерта.

После завершения концерта эмоциональное состояние музыканта не всегда сразу приходит в стабильное состояние. Одни исполнители испытывают удовлетворение от своего выступления, другие продолжают мысленно возвращаться к выступлению, отмечая допущенные ошибки и испытывая неудовлетворённость результатом. У совсем юных

музыкантов такие переживания обычно выражены сильнее, поэтому поддержка со стороны педагога играет важную роль [2, с. 130-131].

Концертное выступление всегда оказывает заметное влияние на дальнейшее развитие музыканта. Успешное исполнение укрепляет уверенность и поддерживает интерес к дальнейшей работе, тогда как неудача может временно снизить самооценку и мотивацию, и вызвать сомнения в своих возможностях. Именно благодаря накоплению сценического опыта формируется более спокойное и объективное отношение к результатам выступлений, что способствует профессиональному росту [8, с. 214-218].

Анализируя природу сценического волнения, следует подчеркнуть, что успешная концертная деятельность требует не только высокого уровня исполнительской подготовки, но и развитой психологической устойчивости. Многие трудности, возникающие в процессе выступления, обусловлены не столько недостатками обучения, сколько особенностями эмоционального состояния музыканта, что определяет необходимость отдельного изучения психологических факторов исполнительской деятельности.

1. Специфика проявления сценического волнения в дошкольном возрасте (3-7 лет)

Для детей дошкольного возраста характерен ряд особенностей, определяющих картину сценического волнения:

- *Эгоцентризм мышления.* Ребёнок считает, что все внимание аудитории приковано исключительно к нему, и любая его ошибка будет замечена и гиперболизирована. Это, кстати, остаётся и с нами во взрослом возрасте, если своевременно не начать с этим работать [1, с. 122-124].
- *Конкретность и образность страхов.* Страх не абстрактен, а связан с конкретными образами: «забуду текст произведения», «упаду в танце или при выходе на сцену», «не так повернусь». Источником страха часто становится не сам факт выступления, а его атрибуты (неудобный костюм, яркий свет софитов, малознакомый инструмент) [1, с. 124-126].
- *Доминирование эмоциональной сферы над волевой.* Ребёнку крайне сложно управлять своими эмоциями сознательно. Волнение легко переходит в панику, слезы или поведенческий регресс (потребность в чрезмерной опеке, эмоциональная неустойчивость) [1, с. 127-130].
- *Референтность значимых взрослых.* Основной источник тревоги – не оценка зала, а реакция родителей и педагога. Ребёнок боится не оправдать ожиданий [1, с. 78, 132-135].

2. Специфика проявления в младшем школьном возрасте (7-11 лет)

С поступлением в общеобразовательную и музыкальную школу картина волнения усложняется [7, с. 78-86]:

- *Формирование «внутренней позиции школьника».* Появляется страх неудачи как таковой, связанный с формирующейся самооценкой и социальным статусом в коллективе.
- *Расширение социального окружения.* На первый план выходит страх оценки сверстниками. Боязнь потерпеть неудачу может быть сильнее страха перед учителем [7, с. 80-83].
- *Развитие рефлексии, но её неустойчивость. Ребёнок* начинает анализировать свои переживания, но не всегда может найти им адекватное объяснение или способ управления. Это может приводить к генерализации тревоги [7, с. 83-86].
- *Повышенная значимость правил и «идеального» результата.* Школьник может переживать из-за малейшего отклонения от заученного текста, воспринимая это как

катастрофу. Часто это сопровождается повышенной значимостью от родителей [7, с. 86-88].

3. Этиология и ключевые факторы риска

Среди факторов, провоцирующих интенсивное сценическое волнение, можно выделить:

1. *Личностные:* высокая личностная тревожность, перфекционизм, заниженная самооценка, интровертированность.
2. *Ситуативные:* новизна и неопределённость обстановки, важность события, присутствие авторитетных лиц.
3. *Педагогические:* неадекватные методы подготовки (запугивание, чрезмерная критика), неучтенные индивидуальные особенности ребёнка, непосильная сложность задачи (в том числе произведения «на вырост»).
4. *Семейные:* завышенные ожидания родителей, установка на результат любой ценой, сравнивание с другими детьми.

Вне зависимости от факторов сценического волнения, особое значение имеет психологическая подготовка юного музыканта к выступлению на сцене [**7**, с. 119-126; 4, с. 57-63; 8, с. 355].

Комплексная модель преодоления сценического волнения у детей

Эффективная работа со сценическим волнением должна носить системный, поэтапный и проактивный характер.

1. Этап подготовки (ключевые стратегические моменты)

Рассматриваемый этап служит основой для формирования уверенности.

1. Создание ситуации успеха и позитивного подкрепления.

- Принцип «идеальной подготовки». Ребенок должен владеть материалом на уровне автоматизма. Это создаёт «островок уверенности» в стрессовой ситуации. Важно в процессе подготовки произведения грамотно «нагружать» деталями, тогда уводящих в сторону мыслей будет появляться меньше, будет укрепляться концентрация. Важным условием подготовки является уверенность исполнителя в собственной слуховой памяти сохранять и воспроизводить музыкальный материал в своём воображении [7, с. 157-163; 8, с. 355].

Основные приёмы заучивания музыкального произведения наизусть:

– Структурирование на смысловые фрагменты с последующим анализом его структуры. При изучении крупных форм целесообразно выделять как отдельные тематические разделы, так и основные композиционные части. Поэтапное объединение небольших эпизодов в более крупные построения способствует осознанному усвоению материала. Полезным приёмом является выполнение произведения с любого заранее обозначенного участка, что развивает уверенность и помогает сохранить исполнительскую устойчивость в условиях сценического волнения [8 с. 354-356].

– Теоретическое осмысление музыкального текста, включающие анализ тонального развития, особенностей мелодической линии, фактуры и голосоведения. Понимание внутренней логики произведения облегчает процесс его запоминания. Анализ особенностей тонального плана, голосоведения, мелодии и аккомпанемента изучаемого произведения.

– Проговаривание названий звуков во время разучивания произведений.

– Пение мелодии без инструментального сопровождения также считается эффективным способом. Вокальное воспроизведение способствует развитию внутреннего слуха [6, с. 18-20].

– Работа в замедленном темпе позволяет исполнителю внимательнее следить за качеством звучания и сосредоточиться на деталях текста [6, с. 20-21].

– Комбинирование мысленной игры с реальной игрой на инструменте [6, с. 106-107].

– Важное значение имеет сочетание мысленного проигрывания с реальным исполнением на инструменте. Внутреннее представление музыки помогает укрепить память и развивает навыки исполнительского мышления [11, с. 20-27].

– Использование образных и ассоциативных связей. Соотнесение музыкальных образов с жизненными впечатлениями, литературными сюжетами, произведениями живописи или другими художественными явлениями способствует более глубокому эмоциональному восприятию музыки. Такой способ активизирует эмоциональную память, которая зачастую отличается большей устойчивостью и обеспечивает более прочное сохранение произведения в сознании исполнителя [6, с. 165-166].

Если способность мысленно воспроизвести нотный текст во всех его деталях, включая штрихи и оттенки, проявились – значит было осознанное усвоение материала.

- Поэтапное усложнение задач. От выступления перед зеркалом выступлению перед малыми группами (родственники, друзья) и, наконец, перед большой аудиторией.
- Акцент на процессе, а не на результате. Педагоги и родители должны хвалить за усилия, смелость и труд, а не только за безупречный финальный результат.

2. *Моделирование условий выступления.*

- Проведение репетиций (на уроке или дома) в концертной одежде. Включая мельчайшие детали внешнего вида (это помогает определить заранее удобство игры в выбранной одежде, часто можно столкнуться с тем, что непосредственно в день выступления может выясниться, что одежда или обувь мала, что-то колет, стягивает и сковывает в движениях).
- Включение в процесс репетиций. Выход с объявлением, поклоны под аплодисменты, репетиции в зале.
- Организация «прогонов» (создание концертных условий) с приглашенной аудиторией для снижения эффекта новизны (это могут быть ученики вашего класса или можно попроситься на прослушивание к коллегам) [8, с. 354-356; 9, с. 45-52].

Необходимость подобной подготовки подтверждается исследованиями Д.Л. и Ю.В. Диденко, которые отмечают важность «имитации концертных условий и регулярных репетиций в обстановке, приближенной к конкурсной», а также использования специальных методов для снижения волнения и повышения уверенности исполнителя [3, с. 123].

3. *Когнитивная подготовка и формирование адекватных установок.*

- Нормализация волнения. Объяснение ребёнку, что волнение – это естественно. Рассказы о том, что даже великие артисты волнуются. Можно рассказать свои ощущения перед выходом на сцену [7, с. 161-166; 9, с. 52].

Успешная подготовка музыканта должна включать не только совершенствование технических навыков, но и психологическую подготовку, направленную на снижение волнения и формирование уверенности в собственных силах [3, с. 123, 128].

- Проигрывание «сценариев неудачи». Что делать, если забыл текст? Техника «а что, если...» позволяет снизить страх перед неизвестным и выработать план Б. Для детей старших классов можно объяснить, почему даже ошибка на выступление

не является «концом света» или тем более «концом исполнительской карьеры» [7, с. 166-170].

- Создание позитивных ритуалов. Совместное придумывание определённых действий перед выступлением, которые дают чувство контроля и безопасности, а также помогают дать нашей нервной системе ощущение, что это не что-то фундаментально новое для нас, а имеет в себе привычные действия, что так же благоприятно отражается на психологическом состоянии [12, с. 37-39; с. 175-182].

Этап 2. Стратегии непосредственной регуляции (перед выходом и во время выступления)

Данные методы направлены на быструю нормализацию психофизиологического состояния.

1. Техники телесно-ориентированной и дыхательной терапии.
2. Дыхательные упражнения. Метод «шарика» (диафрагмальное дыхание), «задуть 5 свечей» (короткие активные выдохи для снятия напряжения), дыхание на счёт (вдох на 4, задержка на 4, выдох на 6). Можно сесть на стул и последить за дыханием, оно должно быть глубоким и медленным. Данная техника позволяет сконцентрироваться на дыхании, а не на волнующих мыслях, а также чисто физически учащённый пульс начинает приходить в норму [10, с. 34-41].

- Мышечная релаксация. Техника «сжать-разжать» (сильно сжать кулаки на 5-7 секунд, затем резко расслабить), иногда помогают простые приседания, главное не переусердствовать.

3. Методы переключения и концентрации внимания.

- Смена модальности. Предложить ребёнку сосредоточиться на зрительных (рассмотреть узор на занавесе), слуховых (услышать музыку) или кинестетических (ощутить ткань костюма) ощущениях.
- Концентрация на процессе, а не на зрителях. Установка «я исполняю это произведение маме» (с учётом того, что «прогон» при маме уже был) или «я просто выполняю определённые задачи и играю мою любимую музыку» [10, с. 42-48].

4. Роль значимого взрослого, ощущение поддержки.

- Спокойное, уверенное поведение педагога или родителя за кулисами. Педагогическое взаимодействие должно строиться на доверии сотрудничества, поскольку именно поддержка со стороны педагога помогает учащемуся приобрести уверенность и положительный опыт публичных выступлений [5, с. 180, 185].
- Тактильный контакт (объятие, взять за руку, погладить по плечу), который транслирует поддержку и безопасность.
- Вербальное подкрепление: «Я в тебя верю», «Ты хорошо подготовился», «Главное – получать удовольствие» [7, с. 157-163].

Этап 3. Пост-событийный анализ и закрепление позитивного опыта

Работа после выступления не менее важна для формирования долгосрочной устойчивости.

1. *Обязательная позитивная обратная связь.* Даже в случае неудачного выступления необходимо найти и отметить положительные моменты: «Ты вышел, ты себя преодолел», «Ты поднялся на ступеньку выше для себя и стал лучше себя вчерашнего».

2. *Адекватный анализ ошибок.* Их обсуждение должно проходить в конструктивном ключе: «Что произошло? Почему? Как мы можем это исправить в

следующий раз?». Ошибка должна восприниматься как ступенька к развитию, а не как приговор.

3. *Ритуализация завершения.* Празднование окончания выступления (поход в кафе, любимое лакомство). Это помогает снять остаточное напряжение и закрепить положительные эмоции, связанные с публичной деятельностью [11, с. 22-25].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Сценическое волнение у детей – многогранный психолого-педагогический феномен, корни которого лежат в особенностях возрастного развития и социального взаимодействия. Его проявления у дошкольников и младших школьников качественно отличаются от переживаний взрослых, что требует специально организованного подхода к коррекции [7, с. 63-68; 1, с. 112-135].

Предложенная в данном докладе комплексная модель, включающая профилактические, регулятивные и рефлексивные стратегии, позволяет не просто обойти тревогу в конкретный момент, но и сформировать у ребёнка здоровое, конструктивное отношение к ситуациям публичных выступлений и оценки [9, с. 42-52]. Ключевая роль в этом процессе принадлежит взрослому, который выступает не в роли критика или контролёра, а в роли наставника, создающего безопасную среду для эмоционального и творческого роста ребёнка [5, с. 180-185].

Для снижения уровня сценического волнения важную роль играет целенаправленная педагогическая поддержка. Она включает качественную подготовку концертной программы, последовательную работу над исполнительскими задачами в процессе репетиции, а также создание благоприятной психологической атмосферы на всех этапах подготовки. Особое значение имеет регулярная концертная практика, поскольку именно накопление сценического опыта способствует развитию эмоциональной устойчивости и навыков самоконтроля в условиях публичного выступления.

Комплексная работа педагога в данном направлении оказывает положительное влияние на отношение учащихся к исполнительской деятельности. Систематическое участие в подготовке и проведении выступлений способствует повышению уверенности в собственных силах и формированию способности более эффективно справляться с эмоциональным напряжением в стрессовых ситуациях.

Следует отметить, что успешность применения указанных методов во многом зависит от комплексного подхода к обучению, предполагающего внимание педагога не только к музыкальной подготовке, но и к гармоничному развитию музыканта как и утверждает Г.Г. Нейгауза, «достигнуть успехов в работе над художественным образом, можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а, следовательно, и пианистически, иначе воплощения не будет» [6, с. 25-31]. Важной задачей педагога является содействие всестороннему развитию личности учащегося. Для этого необходимо расширять его художественный кругозор, развивать образное мышление и воображение посредством обращения к литературе, изобразительному искусству, архитектуре, а также к явлениям быть направлено не только на совершенствование исполнительских навыков, но и на формирование нравственных качеств, эмоциональной отзывчивости, культуры мышления и эстетического вкуса [11, с. 20-27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
2. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер; Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманит. актер. лицей. – Москва: Малое изд. предприятие NB Магистр, 1993. – 190 с.

3. Диденко Л.В., Диденко Ю.В. Особенности подготовки студентов фортепианных кафедр к участию в исполнительных конкурсах // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – №4 (36) – С. 119-130.
4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
5. Мамбетова А.С. Музыка. Учитель. Ученик. Процесс совместного творчества // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – №4 (36) – С. 178-187.
6. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Нейгауз; [Послесл. Я. И. Мильштейна, с. 257-299]. – 4-е изд. – Москва: Музыка, 1982. – 300 с.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
8. Савицкая К.О. Сценическое волнение музыканта-исполнителя: природа, формы проявления, пути преодоления // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 354–356.
9. Федорова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с повышенной тревожностью в образовательном учреждении // Психология и школа. – 2018. – № 2. – С. 45-52.
10. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
11. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20-27.
12. Beck A.T., Emery G. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. – Basic Books, 2005. – 368 p.

Баранова Анастасия Александровна
магистр педагогического образования
факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: anastasiia.karachevceva@yandex.ru

Baranova Anastasia A.
Master of Pedagogical Education
Faculty of Music Art
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССЕ СКРИПКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Аннотация. В статье рассматривается категория интереса в педагогике музыкального образования на примере обучения игре на скрипке в учреждениях дополнительного образования. Раскрывается связь понятий «интерес», «мотив», «познавательный интерес», анализируются внешняя и внутренняя мотивация. На основе теоретического анализа обосновывается понятие «традиционность ремесла» (Л.А. Рапацкая) как основа профессионального музыкального образования, вступающая в противоречие с когнитивным стилем современных детей. Предлагается авторское рабочее определение интереса как познавательной активности, определяющей внутреннюю мотивацию. Описываются педагогические средства, формирующие осознанное позитивное отношение к музыкальному искусству у скрипачей, обучающихся в младших классах, включая адаптацию коммуникативных архетипов Д.К. Кирнарской. Приводятся результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, мотивация, внутренняя мотивация, класс скрипки, младшие школьники, педагогические средства, «традиционность ремесла», коммуникативные архетипы.

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN MUSICAL ART AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE VIOLIN CLASS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL MEANS

Abstract. The article examines the category of interest in the pedagogy of music education using the example of teaching violin at children's music school. It reveals the relationship between the concepts of "interest", "motive", and "cognitive interest", and analyzes extrinsic and intrinsic motivation. Based on theoretical analysis, the concept of "traditionality of craft" (L.A. Rapatskaya) is substantiated as the foundation of professional music education, which comes into conflict with the cognitive style of modern children. The author's working definition of interest as cognitive activity that determines intrinsic motivation is proposed. Pedagogical means that form a conscious positive attitude towards musical art in young violinists are described, including the adaptation of D.K. Kirnarskaya's communicative archetypes. The results of experimental work are presented.

Keywords: interest, cognitive interest, motivation, intrinsic motivation, violin class, primary school children, pedagogical means, traditionality of craft, communicative archetypes.

Проблема формирования интереса к музыке, и в особенности к обучению игре на скрипке, приобретает в современной образовательной практике особую актуальность. Скрипка – инструмент, требующий длительного, кропотливого становления техники, совершенствования интонации, развития внутреннего слуха. Видимый (и слышимый) результат появляется спустя месяцы и годы усердной работы. В этих условиях центральной педагогической задачей становится не просто передача знаний и навыков, а воспитание у ребёнка **устойчивого интереса и любви к инструменту и музыкальному искусству в целом.**

Как подчёркивал Д. Б. Кабалевский: «интерес к музыке, увлечённость музыкой, любовь к ней – обязательное условие для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту, для того чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль». [10, с. 34] Однако, несмотря на признание ключевой роли интереса, в педагогике музыкального образования до сих пор отсутствует единое определение этой категории. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел: на основе анализа философской, психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы, а также данных опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе ДШИ г. о. Королёв, предлагается рабочее определение интереса и раскрывается система педагогических средств, обеспечивающих переход от внешней мотивации к внутренней, осознанной познавательной активности.

Категория интереса в психолого-педагогической науке

Термин «интерес» происходит от латинского *interesum* – «имею важное значение». В педагогической науке интерес рассматривается как «активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанная обычно с положительным эмоционально-окрашенным отношением к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью» [1, с. 108].

В психологии интерес определяется как «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности». [2, с. 146] С.Л. Рубинштейн подчёркивал: интерес – это мотив «теоретической», познавательной деятельности [8, с. 464]. В широком смысле интерес понимается как сосредоточенность на определённом предмете мыслей, вызывающем стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть.

А.Н. Леонтьев определяет интерес как «познавательную направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ним» [7, с. 8].

Л.С. Выготский: «под интересами понимают динамические тенденции, определяющие структуру направленности личности и развивающиеся вместе с ней» [6, с. 232].

Важно различать категории «интерес» и «познавательный интерес». **Познавательный интерес** рассматривается как «избирательная направленность личности, обращённая к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [9, с.13]. Это устойчивое образование, которое в ходе увлечённой деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы самоподкрепляется.

Г. И. Щукина внесла значительный вклад в разработку структуры познавательного интереса, выделив такие его составляющие, как содержание (объект направленности), широта (разносторонность), устойчивость (длительность), сила (степень настойчивости) и действенность (активный или пассивный характер). [9, с. 60-75]

В педагогической и психологической литературе нередко в связи с «интересом» упоминается «мотив». Однако, у них есть различия.

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение) – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Интерес же является **устойчивым мотивом**, который, в отличие от ситуативного побуждения, сохраняется во времени и порождает новые познавательные запросы.

В концепции С.Л. Рубинштейна интерес, потребности и способности образуют единство: так, развитие музыки одновременно означало и развитие музыкального слуха. [8, с. 458-466]. В учебной деятельности именно познавательный интерес выступает как ценнейший мотив учения, поскольку удовлетворение от познания становится для личности самоценным.

В педагогической психологии традиционно различают **внешнюю (экстринсивную)** и **внутреннюю (интринсивную)** мотивацию. Внешний интерес возникает под влиянием стимулов: похвала, оценка, награда, контроль родителей. Он неустойчив: как только внешний контроль ослабевает, деятельность угасает. Внутренний же интерес коренится в самом содержании деятельности – ребёнок занимается потому, что ему нравится сам процесс, он испытывает радость от преодоления трудностей.

Интерес в педагогике музыкального образования: от традиции к современности

В музыкальной педагогике XX века интерес к музыке стал рассматриваться как один из центральных факторов успешного обучения. Д.Б. Кабалевский утверждал: «все попытки обучить и воспитать музыке бесперспективны и провальны, если педагог пытается обучить того, кто не заинтересовался, не увлекся музыкой, кто не полюбил ее» [10, с. 65].

Ю. Б. Алиев определил **музыкальный интерес** учащихся как «активное эмоционально-интеллектуально-волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности» [3, с. 101]. Г.П. Стулова акцентировала положительное эмоциональное отношение к процессу обучения как важнейший фактор познания музыкального искусства [4, с. 72].

В исследованиях А.Н. Сохора выделяются следующие компоненты музыкального интереса: по предмету (вид творчества, круг произведений); по содержанию (общечеловеческие, групповые, личные); по носителю (коллективные, индивидуальные) [5, с. 295]. В структуру музыкального интереса также включают когнитивный, эмоционально-волевой и творческий компоненты.

Л. А. Рапацкая вводит понятие **«традиционность ремесла» [12, с. 13]**, которое мы используем в контексте изучения скрипичной педагогики России, так как знания в этой области до сих пор, во многом, передаются «от сердца к сердцу». Эта традиционность, значимость которой для музыканта неоспорима, предполагает длительное, кропотливое становление техники, совершенствование интонации и развитие внутреннего слуха. Однако именно она вступает в противоречие с когнитивным стилем современных детей, воспитанных цифровой средой. Формирование интереса становится мостом между глубиной традиционного ремесла и новыми психологическими реалиями учащихся. Формирование интереса невозможно без специальных педагогических средств, речь о которых пойдет далее.

Д.К. Кирнарская предложила теорию **коммуникативных архетипов** – фундаментальных психологических кодов слуховых образов, лежащих в основе музыкального языка. Существуют архетипы призыва, прошения, игры и медитации [11, с. 77-83].

В педагогической практике это означает, что каждое произведение может быть осмыслено с точки зрения того, какой архетип в нём доминирует. Так, марши и фанфары реализуют архетип призыва, колыбельные и арии – архетип прошения, скерцозные пьесы –

архетип игры, медитативные произведения – архетип медитации. Адаптация этой теории к младшему школьному возрасту позволяет сделать обсуждение характера музыки наглядным, конкретным и эмоционально включённым.

Авторское рабочее определение интереса для класса скрипки

Проведённый теоретический анализ позволил сформулировать **рабочее определение,** принятое в нашем исследовании: **интерес** рассматривается как **познавательная активность**, в основе которой лежат потребности обучающегося к музыкально-творческой деятельности, познанию, восприятию, исполнению музыкальных произведений. Интерес является движущей силой обучения, когда **осознанное позитивное отношение** к музыкальному искусству, в совокупности с **уместно применяемыми педагогическими средствами**, способствует развитию **внутренней мотивации** работы ребёнка в классе скрипки.

Это определение отличается от классических тем, что: 1) акцентирует деятельностный компонент («познавательная активность»); 2) вводит условие – совокупность педагогических средств, без которой интерес не возникает стихийно; 3) указывает на результат – внутреннюю мотивацию как критерий сформированности интереса; 4) учитывает специфику скрипичного обучения (потребность в восприятии, исполнении, познании музыкального искусства).

Педагогические средства формирования позитивного отношения к музыке в классе скрипки

В формирующем эксперименте автора настоящей статьи была апробирована система педагогических средств, направленных на формирование осознанного позитивного отношения к музыкальному искусству. Приведём наиболее эффективные из них.

1. ***Адаптивный репертуар:*** включение аранжировок популярных мелодий в программу наряду с академическими пьесами. Например, для ученика 1 класса была сделана упрощённая аранжировка темы из мультфильма «Акуленок» (Baby Shark), включающая в себя дубль-штрих, что позволило с энтузиазмом отрабатывать технические приёмы на привлекательном материале.

2. ***Структурные «карты»*** **произведения представляют собой** визуализацию формы пьесы с выделением кульминаций и «опасных», с точки зрения скрипичной техники, мест. Так, для «Сицилианы» Дж. Перголези ученик составлял «карточки» событий, происходящих в произведении на всем его протяжении, превращая произведение в «карту».

3. ***Коммуникативные архетипы для формирования эмоционального отношения младших школьников к музыке:***

При разучивании «Марша» Н. Баклановой ученики обсуждали с учителем архетип призыва; при разучивании «Колыбельной» Н. Ниязи – архетип прошения; при формировании *архетипа игры* изучались пьесы: А. Филиппенко «Цыплятки», П.И. Чайковский «Игра в лошадки», Д.Б. Кабалевский «Клоуны», Н. Бакланова «Хоровод»; при рассмотрении *архетипа медитации:* Р. Ильина «На качелях», Н. Раков «Рассказ»; К. Караев «Задумчивость», А. Гедике «Медленный вальс» и т. п. Это позволило детям вербализовать музыкальный образ и сделать анализ характера музыки осознанным.

4. ***Систематическое чтение с листа:*** **один раз в две недели** 5–7 минут отводилось на чтение несложных этюдов. Это снизило страх перед неизвестным текстом, улучшило осознанность в работе над штрихами и сформировало практически значимое умение, помогающей в самостоятельной работе.

5. ***Концертно-лекционная практика:*** дети выступали не только как исполнители, но и как ведущие – готовили сообщения о композиторах и произведениях, предваряя свое выступление небольшим информационным сообщением во время концертов класса. Это

создало ситуацию успеха, ведь такой формат горячо поддерживался родителями и слушателями, расширило интерес от сугубо инструментального к общехудожественному.

6. ***Дневник музыкальных побед:*** на протяжении всей работы учащимся раздавался бланк, в котором проводилась фиксация ежедневных занятий с учетом времени: в левом столбце записывались произведения и упражнения, требующие ежедневной обработки, сверху число, а в ячейках затраченное время. Сначала помогали родители, постепенно приучая детей самостоятельно его вести. Визуализация прогресса способствовала постепенному переходу от внешнего контроля к привычке анализировать потраченное время, грамотно распоряжаться им, а в дальнейшем, к самоконтролю и более ответственному подходу к занятиям.

Таблица 1. Фрагмент заполнения «Дневника музыкальных побед»:
Результаты экспериментальной проверки

Произведение/дата	1.11	2.11	3.11	4.11	5.11
Упражнение муравьи	2	1	1	2	2
Упражнения лягушки	2	1	1	2	2
Упражнение котлетки	2	5	3	5	5
Упражнение шлагбаум	2	1	2	2	2
Упражнение Тянучки	5	3	5	5	5
Упражнение волны	3	3		5	3
Шрадик 1-4		10		5	10
Этюд 1	10	15	10	10	7
Этюд 4	10		10	15	13
Колыбельная	10		10	9	10
Марш	10	10			10
Сурок	10		15		10
Прогулка	10	10		15	10
Всего в день	76	59	57	75	89

В ходе годичного эксперимента (сентябрь 2023 – май 2024) контрольная группа (КГ, n=10) обучалась по традиционной программе, экспериментальная (ЭГ, n=10) – с применением описанных педагогических средств.

Критерии оценки:

1. Технический уровень (0–15) – постановка левой руки, правой руки, интонация.
2. Осознанность музыкальных предпочтений (0–5) – от «нравится весёлая музыка» до посещения концертов, знания конкретных произведений и аргументированного интереса со стремлением узнать новое.
3. Характер мотивации (0–5) – внешняя (2 балла) или внутренняя (5 баллов).
4. Чтение с листа (0–5) – от «слегка похожего» до точного исполнения в темпе.

Срезы проводились до и после эксперимента.

Таблица 2. Динамика показателей интереса и мотивации КГ и ЭГ

Показатель	**КГ до**	**КГ после**	**ЭГ до**	**ЭГ после**	**Прирост ЭГ**
Технический уровень (0–15)	8,3	9,3	8,3	13,3	**+5,0**
Осознанность музыкальных предпочтений (0–5)	1,9	2,1	1,9	4,2	**+2,3**
Характер мотивации (0–5)	2,1	2,1	2,1	4,5	**+2,4**
Чтение с листа (0–5)	1,9	2,1	1,9	3,9	**+2,0**
Общий интегральный балл	14,2	15,6	14,2	25,9	**+11,7**

Наиболее значимые изменения в ЭГ: по результатам анкетирования и педагогического наблюдения переход к внутренней мотивации у 70% учащихся, качественный скачок в осознании музыкальных предпочтений, улучшение технического уровня и чтения с листа. Применение педагогических средств, формирующих позитивное отношение к музыкальному искусству, доказало свою эффективность.

Заключение. Таким образом, проведённое теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Категория интереса в педагогике музыкального образования требует уточнения. Предложенное автором рабочее определение – интерес как познавательная активность, в основе которой лежат потребности к музыкально-творческой деятельности, а результатом является внутренняя мотивация – даёт возможность операционализировать понятие для диагностики и целенаправленного формирования в классе скрипки.
2. Между внутренней и внешней мотивацией существует динамическое соотношение. Исходно у большинства младших школьников преобладает внешняя мотивация, но целенаправленная педагогическая работа позволяет трансформировать её во внутреннюю.
3. «Традиционность ремесла» (Л.А. Рапацкая) и коммуникативные архетипы (Д.К. Кирнарская) могут быть успешно адаптированы к современному уроку скрипки. Адаптация архетипов позволяет сделать анализ музыкального содержания наглядным и эмоционально вовлекающим.
4. Существует система педагогических средств, напрямую формирующих осознанное позитивное отношение к музыке: адаптивный репертуар, структурные карты, чтение с листа, концертно-лекционная практика, работа с архетипами, дневник побед.
5. Экспериментально подтверждено, что при внедрении описанного комплекса средств общий уровень сформированности интереса в экспериментальной группе вырос на +12,7 балла против +1,4 в контрольной, причём 70% учащихся перешли от внешней мотивации к внутренней.

Таким образом, предложенная в исследовании система педагогических средств, с одной стороны, базируется на фундаментальных основах «традиционности ремесла», а с

другой – учитывает современные когнитивные особенности учащихся и использует универсальные механизмы коммуникативных архетипов. Это позволяет преодолеть разрыв между консервативной природой скрипичного обучения и новым психологическим портретом ребёнка, обеспечивая формирование устойчивого, осознанного интереса как основы внутренней мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Психология. Словарь/ под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 335 с.
4. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.
5. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: сборник статей. Вып. 1. – Ленинград: Советский композитор, 1980. – 295 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2006. – 1136 с.
7. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – 8 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
10. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М.: Советский композитор, 1977. – 252 с.
11. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
12. Рапацкая Л.А. Русская культурная традиция как основа преобразования отечественного музыкально-педагогического образования: «духовная очевидность» // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12, № 2. – С. 9–23.

Феклин Артем Владимирович
магистрант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: artfeklin@gmail.com

Feklin Artem V.
Master's student
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КУКОЛ КАК ФАКТОР САМОПОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал занятий в школьном театре кукол в развитии самопознания обучающихся начальной и основной школы. Актуальность темы связана с необходимостью поиска художественных форм, позволяющих учащимся осознавать собственные состояния, способы действия, особенности взаимодействия с партнером и группой. Цель статьи – определить методические условия, при которых работа с куклой становится средством личностного развития и рефлексии. Раскрываются теоретические основания проблемы, связанные с понятиями самопознания, Я-концепции, рефлексии, условности куклы и предметного посредничества. Особое внимание уделяется практико-ориентированной модели занятий, включающей обучающий, деятельностный, коммуникативный, личностно-смысловой, рефлексивный и оценочно-диагностический компоненты. Описываются упражнения для обучающихся 3–4 и 5–7 классов, а также способы педагогического наблюдения за динамикой самопознания. Материал статьи ориентирован на методическое осмысление школьного театра кукол как формы художественного образования, в которой создание образа, коллективное действие и рефлексия выступают взаимосвязанными условиями личностного развития обучающегося.

Ключевые слова: школьный театр кукол, театральная кукла, самопознание обучающихся, рефлексия, личностное развитие, художественное образование, театральная педагогика, театрально-игровая деятельность, методика занятий, педагогическое наблюдение.

SCHOOL PUPPET THEATRE AS A FACTOR IN STUDENTS' SELF-KNOWLEDGE

Abstract. The article examines the pedagogical potential of school puppet theatre classes for developing self-knowledge among primary and lower secondary school students. The relevance of the topic is determined by the need to identify artistic forms that help students become aware of their own emotional states, modes of action, and patterns of interaction with a partner and a group. The aim of the article is to define the methodological conditions under which work with a puppet becomes a means of personal development and reflection. The theoretical basis of the problem is considered through the concepts of self-knowledge, self-concept, reflection, puppet conventionality, and object mediation. Particular attention is given to a practice-oriented model of classes that includes educational, activity-based, communicative, personal-meaning, reflective, and assessment-diagnostic components. The article describes exercises for students in grades 3–4 and 5–7, as well as methods of pedagogical observation of self-knowledge dynamics. The material

is focused on the methodological interpretation of school puppet theatre as a form of art education in which image creation, collective action, and reflection function as interrelated conditions for students' personal development.

Keywords: school puppet theatre, theatrical puppet, students' self-knowledge, reflection, personal development, art education, theatre pedagogy, theatre play activity, teaching methods, pedagogical observation.

Введение в проблему

Проблема самопознания обучающихся в современной школе связана не только с психологическим сопровождением, но и с организацией деятельности, в которой обучающийся получает возможность действовать, выбирать, выражать отношение, видеть результат и обсуждать его. В этом отношении школьный театр кукол представляет особый педагогический ресурс: он соединяет художественную деятельность, игру, предметное действие, коллективное взаимодействие и рефлексию. В отличие от словесных форм самоанализа, работа с куклой позволяет обращаться к внутреннему опыту через образ, материал, движение, голос, маску, силуэт и сценическую ситуацию.

Обращение к школьному театру кукол соответствует логике федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования. Во ФГОС НОО личностные результаты связаны с готовностью к саморазвитию, мотивацией к познанию, участием в социально значимой деятельности, признанием индивидуальности человека, сопереживанием, уважением и стремлением к самовыражению в художественной деятельности [1]. Эти положения важны для школьного театра кукол, поскольку занятие не ограничивается изготовлением куклы или подготовкой показа – оно создает ситуацию, в которой обучающийся выбирает образ, соотносит его с внутренним состоянием героя, действует совместно с группой и осознает свое место в коллективном художественном процессе.

Метапредметный блок ФГОС НОО позволяет точнее раскрыть педагогический потенциал школьного театра кукол. В стандарте обозначены универсальные учебные умения, связанные с познавательной работой, коммуникацией, совместным решением задач, презентацией результата, саморегуляцией и самоконтролем [1]. При реализации занятий данные ориентиры переходят из нормативных формулировок в учебно-творческие задачи: обучающиеся сравнивают выразительные возможности разных кукол, планируют этюд, распределяют задачи, выбирают пластику и темп, обсуждают фрагмент и корректируют сценическое решение. Благодаря этому метапредметные результаты формируются не как отвлеченные учебные умения, а как часть живого художественного процесса.

На уровне основного общего образования эта логика углубляется. ФГОС ООО фиксирует необходимость достижения личностных результатов как системы ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самой образовательной деятельности и ее результатам [2]. Для подросткового возраста это особенно значимо, так как самопознание связано с поиском индивидуальности, осмыслением собственных реакций, способов общения, границ самовыражения и отношения к оценке группы. Поэтому школьный театр кукол может рассматриваться как форма художественного образования, в которой требования ФГОС получают методическое воплощение через действие, образ и рефлексию.

Актуальность статьи связана с необходимостью конкретизировать педагогический потенциал школьного театра кукол в образовательной практике. Требует уточнения не только его общая развивающая ценность, но и механизм влияния на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов. В связи с этим особое значение

приобретает анализ методических форм, соответствующих разным возрастным группам, и способов наблюдения за динамикой самопознания без сведения творческой работы к формальной диагностике.

Краткий обзор исследований и методологические основания

Самопознание понимается как процесс осознания обучающимся собственных состояний, качеств, способов действия, эмоциональных реакций, затруднений, возможностей и отношений с другими участниками деятельности. В.В. Байлук определяет один из результатов самопознания как «формирование определенного образа своего Я» [3, с. 18]. Р. Бернс, раскрывая понятие Я-концепции, определяет ее как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой» [4, с. 30]. Следовательно, педагогически важно не только включить обучающегося в деятельность, но и создать условия для понимания того, каким он проявляет себя в ней.

Для школьного театра кукол принципиально, что самопознание не передается в готовой форме, а формируется в действии. В пособии по УУД под редакцией А.Г. Асмолова подчеркивается, что «знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности» [5, с. 10]. Это соотносится с мыслью Л. С. Выготского о том, что «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика» [6, с. 51]. В театрально-творческой практике обучающийся открывает знание о себе через задачу, выбор выразительных средств, взаимодействие с партнером и последующее обсуждение.

Методологическую основу школьного театра кукол как фактора самопознания составляют четыре взаимосвязанных подхода. Деятельностный подход проявляется в создании, оживлении и сценическом действии куклы. Личностно-ориентированный подход требует учета индивидуального опыта, эмоциональной готовности и художественных предпочтений обучающихся. Рефлексивный подход предполагает обсуждение результата и процесса работы. Культурологический подход позволяет рассматривать куклу как часть художественной культуры, знак, образ и форму общения с традицией.

Театр кукол отличается от многих форм школьного театра тем, что вводит предметного посредника между исполнителем и образом. М. М. Королев определяет куклу как «неодушевленный, искусственно созданный человеком инструмент» [7, с. 32]. В театральной практике этот инструмент становится носителем характера, действия, пластики и эмоционального состояния. Ю. М. Лотман подчеркивал: «Кукла требует не созерцания чужой мысли, а игры» [8, с. 378]. Поэтому работа с куклой вовлекает обучающегося в преобразование материала и создание условного художественного мира.

Условность куклы обеспечивает педагогически важную дистанцию между внутренним переживанием обучающегося и его прямым словесным предъявлением. А. Н. Василькова подчеркивает, что кукла, «представляющая собой не просто символ, а целый ряд, целое созвездие символов», значима «в качестве зеркала», в котором человек разглядывает «свое в нем отражение» [9, с. 11]. В школьной театральной практике это позволяет выразить тревогу, радость, робость, смелость или внутреннее противоречие через движение куклы, паузу, наклон, жест, силуэт, цвет, маску или взаимодействие с предметом. Такая форма выражения особенно важна в младшем школьном и подростковом возрасте, когда прямой разговор о себе может быть затруднен.

Работа с куклой развивает эмпатию и способность к децентрации. Т.П. Андрианова описывает особое актерское состояние в театре кукол через принятие пластических возможностей куклы: «Я – это кукла. Я выгляжу так, как эта кукла, а не иначе» [10, с. 15]. Для обучающегося это означает временное принятие иной формы существования: медленной, резкой, тяжелой, смешной, хрупкой, тревожной или торжественной. Через это

он осознает не только персонажа, но и собственные способы движения, реакции, контроля, открытости и взаимодействия.

Методы и методические приемы

Школьный театр кукол целесообразно рассматривать не как подготовку к спектаклю в узком смысле, а как систему занятий, где художественный продукт становится результатом освоения материала, образа, действия и рефлексии. Такая позиция соотносится с пониманием школьной театральной педагогики у О. А. Григорьевой: «Если целью театральной педагогики является профессиональная подготовка актеров и режиссеров, то школьная театральная педагогика говорит о воспитании личности ученика и студента средствами театрального искусства» [11, с. 13]. Следовательно, в школьном театре кукол значимы не только итоговый показ, но и личностное включение, художественный выбор, взаимодействие с группой и рефлексия. Эту мысль дополняет позиция Т. Н. Поляковой, согласно которой «ни театральное искусство само по себе, ни театральная педагогика как область частных методик не могут являться основаниями введения театра [...] в содержание образования» [12, с. 72]. Поэтому методическая ценность школьного театра кукол определяется тем, какие образовательные, личностные и рефлексивные результаты он позволяет получить.

Практическая модель школьного театра кукол должна включать обучающую, развивающую и рефлексивную части. Обучающая часть необходима, поскольку большинство занятий предполагает открытие нового способа действия: знакомство с видом куклы, принципом управления, выразительными возможностями рук, тела, теневого силуэта, маски, предмета или сценического этюда. Развивающая часть связана с пробой, импровизацией, поиском образа и взаимодействием с партнером. Рефлексивная часть помогает перевести выполненное действие в опыт самопознания.

В начальной школе акцент следует делать на игре, предметном превращении, эмоциональном назывании состояния и коллективном действии. Для 3–4 классов продуктивны упражнения с руками, бумагой, тканью, игрушкой, простыми плоскостными и теневыми куклами. Здесь важно, чтобы обучающийся научился видеть в материале образ и мог объяснить связь между действием куклы и ее состоянием. В этой возрастной группе самопознание проявляется через узнавание и называние состояния, принятие роли, готовность действовать вместе и способность услышать другого.

В основной школе методика может быть усложнена. Для 5–7 классов значимы задания на создание маски-автопортрета, работу с предметом, создание персонажа из фрагментов изображения, обращение к личностно значимой игрушке, этюды по литературному произведению, теневые композиции, мини-показы и обсуждение художественного выбора. Подростковый возраст требует более тонкой работы с внутренним и внешним образом, темами самопрезентации, оценки, принятия, одиночества, конфликта и выбора.

Вместо противопоставления «занятие» и «спектакль» продуктивнее говорить о системе промежуточных художественных форм. Итогом работы может становиться завершенное представление, серия этюдов, показ процесса мастерской, отрывок, предметная композиция, мини-сцены по литературному произведению или выставка кукол с короткими сценическими презентациями. Каждая форма позволяет зафиксировать этап самопознания: обнаружение состояния, создание образа, взаимодействие с партнером, предъявление результата, обсуждение и корректировку замысла.

Методологическая модель школьного театра кукол как фактора самопознания включает обучающий, деятельностный, личностно-смысловой, коммуникативный, рефлексивный и оценочно-диагностический компоненты. Обучающий компонент связан с освоением приема: как предмет становится образом, как работают жест, пауза, взгляд, ритм,

голос, силуэт. Деятельностный компонент проявляется в оживлении предмета, работе с руками, кукловождении, создании маски или теневой композиции. Личностно-смысловой компонент возникает при соотнесении образа с индивидуальным выбором материала, движения, цвета, состояния или отношения к персонажу. Коммуникативный компонент раскрывается через согласование действий с партнером и группой, рефлексивный – через обсуждение замысла, трудностей и изменений состояния, оценочно-диагностический – через наблюдение за самостоятельностью выбора, эмоциональной точностью и способностью объяснить художественное решение.

Структура занятия школьного театра кукол

Занятие школьного театра кукол должно иметь ясную внутреннюю логику. Для практической мастерской продолжительностью 90 минут целесообразно выделять организационный вход, обучающее открытие приема, телесно-предметный разогрев, основное художественно-практическое задание, показ, обсуждение и фиксацию личностного результата. Такая структура сохраняет баланс между освоением нового материала, творческой свободой и рефлексией.

Особое значение имеет обучающая часть. Без нее занятие превращается в свободную импровизацию без роста качества действия, а при перегрузке объяснением исчезает театральная природа работы. Поэтому теоретический блок должен быть коротким, конкретным и связанным с последующей пробой. Например, педагог показывает, как точка взгляда куклы меняет смысл сцены, затем группа выполняет этюд «кукла увидела предмет» и обсуждает, в какой момент зритель поверил в состояние персонажа.

Практическое занятие может начинаться с короткого организационного круга, в котором группа настраивается на тему и обозначает исходное состояние. Затем педагог вводит новый способ действия или возвращает освоенный материал: точку взгляда куклы, паузу, ритм движения, принцип теневого силуэта, устройство плоскостной куклы. После телесно-предметного разогрева центральное место занимает создание куклы, маски, предметного образа или этюда. Завершается занятие показом, обсуждением и краткой фиксацией результата: устным выводом, записью в дневнике или ответом на вопрос о личном открытии.

Примеры упражнений для разных возрастных групп

Для 3–4 классов упражнение «Рука просыпается» может использоваться как переход от телесной разминки к образному действию. Ладонь лежит неподвижно, затем «просыпается», изучает пространство, пугается, радуется, ищет друга. Обучающая часть связана с открытием выразительности кисти, пальцев, паузы и направления движения. Рефлексия строится на вопросах о том, какое состояние было легче показать, когда рука стала похожа на живое существо и что помогло зрителю понять ее настроение.

Упражнение «Газетная кукла» направлено на превращение материала в образ. Обучающиеся изучают свойства бумаги: она мнется, шуршит, рвется, складывается, держит или теряет форму. Затем необходимо создать простую фигуру и найти для нее одно действие: спрятаться, вырасти, упасть, удивиться, позвать. Обучающий компонент состоит в понимании связи между материалом и характером движения, а самопознание проявляется в выборе действия и эмоционального тона образа.

Для 5–7 классов продуктивны задания, где художественный образ связан с самоописанием, но не требует прямой «исповеди». Упражнение «Маска: внешнее и внутреннее» предполагает создание двух сторон маски или двух вариантов ее движения. Один вариант выражает то, как персонаж хочет выглядеть перед другими, второй – то, что он скрывает. Рефлексия направлена на анализ различия между внешним образом и внутренним состоянием.

Упражнение «Предмет говорит вместо меня» может быть использовано в подростковой группе. Каждый выбирает предмет и наделяет его голосом, характером и позицией в короткой сцене. Предмет может спорить, молчать, защищаться, просить помощи или отказываться. Методическая ценность упражнения заключается в опосредованном выражении отношения к ситуации. Педагог не требует раскрытия личной истории, а предлагает обсудить художественный выбор, почему предмет движется именно так, чего он хочет, чего избегает, как меняется после встречи с партнером.

При работе с литературным произведением важно не сразу распределять роли, а сначала исследовать внутренние состояния персонажей через театр кукол. Один и тот же герой может быть воплощен как тень, плоскостная кукла, предмет или маска. Сравнение вариантов помогает обучающимся понять, что художественная форма меняет восприятие характера. Для самопознания это важно, потому что внутреннее состояние может быть выражено разными способами, а собственное «Я» не исчерпывается одной формой поведения.

Диагностика и педагогическое наблюдение

Оценка результатов в школьном театре кукол должна быть ориентирована не только на качество итогового показа. ФГОС НОО указывает, что система оценки должна отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов, ориентировать образовательную деятельность на личностное развитие и предусматривать оценку динамики достижений [1]. Для основного общего образования также значимы разнообразные методы и формы оценки, включая проекты, практические и творческие работы, самоанализ, самооценку и наблюдение [2]. Поэтому в школьном театре оправдано сочетание педагогического наблюдения, анализа творческих продуктов, самооценки и рефлексивной беседы.

В пособии по проектированию универсальных учебных действий отмечается: «Важное условие развития самооценки – становление рефлексивности, которая проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения» [5, с. 40]. А. В. Карпов определяет рефлексивность как способность к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу [13, с. 48]. В школьной практике педагогу важнее видеть продвижение обучающегося от простого участия к осознанному действию: объясняет ли он выбор, замечает ли состояние партнера, способен ли изменить решение после обсуждения, может ли назвать трудность и способ ее преодоления.

Диагностика самопознания в школьном театре кукол может быть встроена в ход занятия. Ее целесообразно проводить в начале работы, в процессе освоения программы и в итоговой мастерской или показе. Сначала педагог фиксирует готовность выбрать образ, назвать состояние, взаимодействовать с партнером и довести небольшое задание до показа. Текущая диагностика проводится после отдельных упражнений, а итоговая строится на сопоставлении первых и последних этюдов, созданных кукол, масок, эскизов и рефлексивных высказываний.

Критериями наблюдения могут выступать рефлексия и самоанализ, эмоциональная выразительность, эмпатия и партнерство, образное мышление, саморегуляция. Рефлексия проявляется в умении назвать состояние и объяснить выбор образа. Эмоциональная выразительность видна в точности движения, паузы, ритма, взгляда куклы, голоса и взаимодействия с предметом. Эмпатия и партнерство определяются способностью слышать партнера и взаимодействовать с ним, реагировать на его действия и удерживать общий замысел.

Образное мышление диагностируется по тому, как участник преобразует материал: использует предмет буквально или видит в нем персонажа, знак, состояние, отношение.

Саморегуляция проявляется в готовности продолжать работу при затруднении, пробовать варианты, принимать корректировку и доводить задачу до конца. Инструментами диагностики могут быть карта наблюдения, вопросы после показа, анализ созданной куклы или маски, мини-дневник, сравнение замысла и сценического воплощения. Такая диагностика фиксирует не личность обучающегося, а развитие способов художественного действия и рефлексии.

Результаты и их обсуждение

Методологически значимо, что школьный театр кукол не подменяет самопознание разговором о себе. Сначала обучающийся действует с материалом, затем обнаруживает образ, оживляет его в сценической ситуации, видит результат со стороны и переходит к словесному осмыслению. Такой путь продуктивен для школьного возраста, потому что внутренний опыт не всегда может быть сразу назван, но может быть выражен через движение, предмет, цвет, фактуру, маску или паузу.

В младшем школьном возрасте самопознание чаще проявляется через узнавание состояния и освоение простых форм совместности. Обучающийся учится понимать, что его кукла может бояться, радоваться, просить, отказываться, удивляться, искать друга, и видит связь между движением и переживанием. В подростковой группе акцент смещается к соотношению внешнего и внутреннего образа, самопрезентации, реакции на оценку и выбору художественной позиции. Поэтому одна и та же кукольная технология может иметь разный педагогический смысл в зависимости от возраста.

Практическая ориентация школьного театра кукол состоит в точном подборе формы под педагогическую задачу. Для развития эмоционального распознавания продуктивны упражнения с руками, игрушкой и предметом. Для осмысления внешнего и внутреннего образа – работа с маской, для развития партнерства – парные этюды и коллективные композиции. При обращении к литературному материалу кукла помогает не просто инсценировать текст, а выявить состояние персонажа и отношение исполнителя к этому состоянию.

Таким образом, школьный театр кукол может быть включен в образовательную практику как методически управляемая система. В ней обучающая часть обеспечивает освоение нового художественного средства, творческая часть дает опыт действия и выбора, а рефлексивная часть переводит этот опыт в область самопознания. Это отличает педагогически организованный школьный театр кукол от разовой постановки или декоративного изготовления кукол.

Выводы и заключение

Школьный театр кукол является значимым фактором самопознания обучающихся, поскольку объединяет художественное действие, предметное преобразование, игру, коллективное взаимодействие и рефлексию. Его специфика состоит в том, что внутреннее состояние получает внешнюю форму через куклу, маску, предмет, тень, жест и сценический образ. Благодаря этому обучающийся может выразить переживание, увидеть его со стороны и осмыслить в обсуждении.

Связь школьного театра кукол с требованиями ФГОС проявляется в развитии готовности к самовыражению, способности к сопереживанию, уважению индивидуальности другого, участию в совместной деятельности, презентации результата, саморегуляции, самоконтролю, поиску и преобразованию художественной информации. На уровне предметных результатов театр кукол формирует опыт работы с художественным материалом, театральным образом, пластикой, голосом, литературным текстом и сценическим пространством.

Методическая организация занятий должна включать обучающее открытие нового приема, повторение освоенного материала, самостоятельное художественно-практическое

действие, показ, обсуждение и фиксацию результата. При таком построении школьный театр кукол становится содержательной художественно-педагогической практикой, направленной на развитие личности, самопознания и культуры творческого взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286: ред. от 18 июня 2025 г. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?documentId=501743&moduleId=1 (дата обращения: 13.06.2026).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287: ред. от 18 июня 2025 г. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?documentId=501780&moduleId=1 (дата обращения: 13.06.2026).
3. Байлук В.В. Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи: монография. – Екатеринбург: Екатеринбургская академия современного искусства, 2019. – 135 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
7. Королев М.М. Искусство театра кукол: основы теории: учебное пособие / М.М. Королев; под ред. В.А. Сахновского-Панкеева. – Ленинград: Искусство, 1973. – 108 с.
8. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры // Избранные статьи: в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1992. – Т. 1. – С. 377–380.
9. Василькова А.Н. Душа и тело куклы: природа условности куклы в искусстве XX века: театр, кино, телевидение / А. Н. Василькова. – Москва: Аграф, 2003. – 208 с.
10. Андрианова Т.П. Тренинг актера в театре кукол: учебное пособие / Т.П. Андрианова. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2015. – 132 с.
11. Григорьева О.А. Школьная театральная педагогика: учебное пособие / О.А. Григорьева. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2015. – 256 с.
12. Полякова Т.Н. Основы педагогики театрально-игровой деятельности: монография / Т.Н. Полякова. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, 2022. – 196 с.
13. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

Склярова Татьяна Владимировна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и методологии образования
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма»
e-mail: tsklyarova@mail.ru
Чжоу Шенкай
аспирант кафедры эстрадно-джазового искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 599038989@qq.com

Sklyarova Tatyana V.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Pedagogy and Educational Methodology
Moscow State University of Sports and Tourism
Zhou Shenkai
Postgraduate Student of the Department of Variety and Jazz Art
Moscow State Pedagogical University

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния интегративной методики начального фортепианного обучения на развитие образного мышления и снижение уровня тревожности у младших школьников (8–10 лет). Исследование выполнено на стыке педагогики искусства и акмеологии образования. Актуальность обусловлена противоречием между высокими техническими результатами китайской системы музыкального образования и дефицитом художественно-образного развития, а также высокой психологической нагрузкой на учащихся. На основе опроса 20 китайских преподавателей фортепиано и педагогического эксперимента с участием 20 учащихся Центра музыкального искусства «Дореми» (г. Нанкин) доказано, что предложенная интегративная методика, объединяющая традиционную китайскую техническую школу с образно-нарративными приемами (вербализация образа, ассоциативное моделирование, нарративное сопровождение), обеспечивает значительный прирост образного мышления (динамика +1,6 балла при $p<0,05$) и снижение уровня тревожности (–0,9 балла при $p<0,05$) без ухудшения технических показателей. Полученные результаты интерпретируются в акмеологическом ключе: образно-нарративный компонент выступает как акме-фактор, переводящий учащегося с репродуктивного на личностно-творческий уровень развития, а снижение тревожности создаёт психологическую основу для достижения вершин музыкально-творческой самореализации. Статья вносит вклад в теорию и практику педагогики искусства, обосновывая возможности интеграции технического и художественно-образного компонентов в начальном музыкальном образовании.

Ключевые слова: педагогика искусства, акмеология образования, образное мышление, тревожность, младший школьный возраст, начальное фортепианное обучение, интегративная методика, педагогический эксперимент, китайская система музыкального образования.

DEVELOPMENT OF IMAGINATIVE THINKING AND REDUCTION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING TO PLAY THE PIANO

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the influence of an integrative methodology of primary piano education on the development of imaginative thinking and the reduction of anxiety levels in primary school children (aged 8–10). The study is conducted at the intersection of art pedagogy and acmeology of education. The relevance is due to the contradiction between the high technical results of the Chinese music education system and the deficit of artistic-imaginative development, as well as the high psychological burden on students. Based on a survey of 20 Chinese piano teachers and a pedagogical experiment involving 20 students of the Doremi Center of Musical Art (Nanjing), it is proved that the proposed integrative methodology, combining the traditional Chinese technical school with imaginative-narrative techniques (verbalization of images, associative modeling, narrative accompaniment), provides a significant increase in imaginative thinking (dynamics +1.6 points, $p<0.05$) and a reduction in anxiety levels (–0.9 points, $p<0.05$) without deterioration in technical performance. The obtained results are interpreted in an acmeological key: the imaginative-narrative component acts as an acme-factor that transfers the student from the reproductive to the personal-creative level of development, and the reduction of anxiety creates a psychological basis for achieving the peaks of musical and creative self-realization. The article contributes to the theory and practice of art pedagogy, substantiating the possibilities of integrating technical and artistic-imaginative components in primary music education.

Keywords: pedagogy of art, acmeology of education, imaginative thinking, anxiety, primary school age, primary piano education, integrative methodology, pedagogical experiment, Chinese music education system.

Введение

В современной музыкальной педагогике все более актуальным становится поиск баланса между технической подготовкой учащихся и развитием их художественно-образного мышления, а также обеспечением психологического благополучия в процессе обучения. Китайская система начального фортепианного образования демонстрирует впечатляющие технические результаты: высокий уровень исполнительской подготовки, дисциплинированность, устойчивую учебную мотивацию [1; 2]. Однако, как показывают исследования и практика, эта система содержит внутренние противоречия.

Педагогика искусства – это область научного знания, изучающая закономерности воспитания и развития личности средствами искусства [2; 5]. В центре ее внимания – не только формирование технических навыков, но и развитие художественного восприятия, образного мышления, творческой самостоятельности и эмоциональной сферы ребенка. В музыкальном образовании это означает, что обучение игре на инструменте должно быть неразрывно связано с воспитанием способности к художественному переживанию и эстетическому осмыслению музыки.

С одной стороны, высокая результативность китайских учащихся на международных конкурсах свидетельствует об эффективности методик, основанных на принципах имитации («мо гуфань»), многократного повторения и тотального вовлечения семьи в образовательный процесс [3]. С другой стороны, китайские педагоги сами признают наличие серьезных рисков: «слишком ранняя ориентация на технику» (48% опрошенных), психологическое давление (40%), недостаток креативности (32%), эмоциональное выгорание учащихся (28%) [4].

Особую озабоченность вызывает высокий уровень тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в системе фортепианного образования. Как отмечают

исследователи [5; 6], тревожность может становиться устойчивой личностной характеристикой, негативно влияя не только на музыкальные достижения, но и на общее психологическое благополучие ребенка.

Возрастная психология [7; 8] подчеркивает, что младший школьный возраст (7–10 лет) является сензитивным периодом для развития образного мышления, воображения и творческой инициативы. Именно в этом возрасте закладываются основы способности к смысловому запоминанию, эмоциональной отзывчивости и произвольной регуляции деятельности. Игнорирование этих возрастных особенностей, доминирование репродуктивных методов и высокое психологическое давление могут приводить к формированию формального отношения к музыкальному обучению, снижению внутренней мотивации и росту тревожности [9].

В этой связи особый интерес представляет акмеологический подход к образованию [10; 11], который ориентирован на выявление условий и факторов, способствующих достижению личностью вершин своего развития. Акмеология образования рассматривает обучение не просто как передачу знаний и навыков, а как процесс восхождения учащегося к высшим уровням самореализации, где ключевую роль играют внутренняя мотивация, творческая активность и психологическое благополучие.

Цель и задачи

Цель настоящей статьи – представить теоретико-методологическое обоснование и экспериментальные доказательства эффективности интегративной методики начального фортепианного обучения, направленной на развитие образного мышления и снижение тревожности у младших школьников, и интерпретировать полученные результаты в акмеологической перспективе.

Реализации данной цели способствуют следующие задачи:

1. Выявить исходный уровень образного мышления и тревожности у учащихся контрольной и экспериментальной групп.
2. Разработать и апробировать интегративную методику, включающую образно-нарративный компонент (вербализация образа, ассоциативное моделирование, нарративное сопровождение, эмоциональная интерпретация).
3. Количественно и качественно доказать ее эффективность в развитии образного мышления и снижении тревожности.
4. Дать акмеологическую интерпретацию полученным результатам, показав переход учащихся на новый уровень личностно-творческого развития.

Теоретико-методологическая основа исследования

Методологическую рамку исследования образуют три взаимосвязанных теоретических пласта.

Первое – музыкальная педагогическая антропология (А.В. Торопова) [12; 13]. Данный подход задает главный критерий продуктивности учебной деятельности: развитие личности учащегося (творческая самостоятельность, художественное мышление, психоэмоциональное благополучие) является не менее важным, чем технический результат. Акмеологический ракурс требует рассматривать обучение не как натаскивание, а как восхождение к вершинам музыкально-творческой самореализации.

Второе – возрастная психология (Т.В. Склярова, Н.В. Носкова, Л.С. Выготский) [7; 8; 14]. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, активно формируются произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия и, что особенно важно для музыкального обучения, образное мышление и воображение. Этот период является сензитивным для развития творческой фантазии, способности к смысловому запоминанию и эмоциональной отзывчивости. Без учета этих

возрастных особенностей любая методика, даже самая технически совершенная, рискует остаться для ребенка внешней, формальной и потенциально травмирующей.

Третье – в контексте педагогики искусства ключевым понятием является художественно-образное мышление – способность воспринимать, переживать и создавать художественные образы [4]. Оно отличается от абстрактно-логического мышления тем, что опирается на эмоционально-чувственное восприятие, ассоциации и воображение. В музыкальной деятельности художественно-образное мышление проявляется в умении ребенка «услышать» за нотным текстом характер, настроение, историю, а также в способности к самостоятельной интерпретации. Развитие этого качества – одна из центральных задач педагогики искусства.

Четвертое – акмеологический подход (В.Н. Максимова, Н.В. Кузьмина) [10; 11]. Акмеология образования изучает условия достижения личностью вершин в развитии. В контексте музыкального обучения акме-факторами выступают: внутренняя мотивация, творческая самостоятельность, психологический комфорт, эмоционально-образное отношение к деятельности. Именно эти факторы становятся ключевыми при переходе учащегося с репродуктивного уровня на личностно-творческий.

Интеграция этих трех подходов позволяет создать аналитическую модель, в рамках которой обучение игре на фортепиано рассматривается не как изолированный процесс формирования технических навыков, а как целостное личностное развитие, где образное мышление и психологическое благополучие выступают не менее значимыми результатами, чем техническая подготовка.

Организация и методы исследования

База и участники. Эксперимент проводился на базе Центра музыкального искусства «Дореми» (г. Нанкин, КНР). В исследовании приняли участие 20 учащихся второго года обучения игре на фортепиано в возрасте 8–10 лет. Учащиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 10 человек в каждой. Формирование групп осуществлялось с учетом сопоставимого уровня подготовки, что обеспечило корректность сравнительного анализа.

Диагностический инструментарий. Оценка эффективности методики проводилась по четырем критериям (табл. 1), каждый из которых оценивался независимыми экспертами по 5-балльной шкале до и после эксперимента.

Таблица 1 – Критерии и методы диагностики

Критерий	Параметры оценки	Метод сбора данных
Технический	Ритм, точность текста, аппликатура	Экспертная оценка исполнения
Художественно-образный	Фразировка, динамика, передача характера, наличие ассоциаций	Экспертная оценка исполнения
Мотивационный	Интерес, желание заниматься самостоятельно, инициатива	Анкетирование, опрос родителей
Психологический	Уровень тревожности (самооценка, вербальные и невербальные признаки)	Анкетирование, педагогическое наблюдение

Дополнительно использовались качественные методы: анализ отзывов родителей и продуктов детского творчества (рисунки, сочиненные истории, видеоролики).

Ход эксперимента. Эксперимент включал три этапа:

1. Констатирующий этап – диагностика исходного уровня (анкетирование, экспертная оценка).

2. Формирующий этап (3 месяца) – обучение в контрольной группе по традиционной китайской методике (имитация, многократное повторение), в экспериментальной группе – по интегративной методике с образно-нарративным компонентом.

3. Контрольный этап – повторная диагностика и сравнительный анализ результатов.

Авторская интегративная методика. Разработанная методика сохраняет сильные стороны китайской школы (система гамм, этюдов, арпеджио, технические зачеты) и дополняет их образно-нарративным компонентом, опирающимся на российскую традицию (А.Д. Артоболевская, Т.Б. Юдовина-Гальперина) [15; 16]. Основные приемы:

1. Вербализация и визуализация образа – ученик описывает характер пьесы, создает (вручную или с помощью нейросетей) рисунок-ассоциацию.

2. Ассоциативное моделирование – связывание технических элементов с природными или сюжетными образами (легато – плавная река, стаккато – капли дождя).

3. Нарративное сопровождение – придумывание короткой истории, которая разворачивается в музыкальном произведении.

4. Эмоциональная интерпретация – вариативность исполнения, рефлексия собственных чувств.

Эти приемы не отменяют тренировочную рутину, но переосмысляют ее: каждое упражнение получает образную «оболочку», а ученик из пассивного имитатора превращается в соавтора.

Результаты исследования

Первичная диагностика (констатирующий этап). Результаты анкетирования на констатирующем этапе показали, что учащиеся контрольной и экспериментальной групп демонстрировали сопоставимый уровень подготовки. При этом технические показатели находились на относительно высоком уровне (средний балл 3,95), тогда как художественно-образный компонент был выражен значительно слабее (средний балл 2,05). Зафиксирован также высокий уровень тревожности (средний балл 4,25 по 5-балльной шкале, где более высокий балл означает более высокий уровень тревожности) и относительно низкая мотивация (средний балл 2,5). Эти данные подтверждают наличие противоречия между технической подготовкой и дефицитом образного развития, а также психологическим неблагополучием учащихся.

Динамика изменений (контрольный этап). Сравнительная динамика результатов представлена в табл. 2.

Таблица 2 – Динамика результатов эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Критерий	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Динамика
Технический	КГ	3,9	4,2	+0,3
(max 5 баллов)	ЭГ	4,0	4,5	+0,5
Художественно-образный	КГ	2,1	2,3	+0,2
(max 5 баллов)	ЭГ	2,0	3,6	+1,6
Мотивационный	КГ	2,5	2,6	+0,1
(max 5 баллов)	ЭГ	2,4	3,8	+1,4
Тревожность	КГ	4,2	4,1	–0,1
(max 5 баллов, чем выше, тем тревожнее)	ЭГ	4,3	3,4	–0,9

Для проверки достоверности различий между контрольной и экспериментальной группой использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия признаны статистически значимыми при $p<0,05$.

Интерпретация результатов

В экспериментальной группе зафиксирован значительный прирост художественно-образного мышления (+1,6 балла), тогда как в контрольной группе изменения носят незначительный характер (+0,2). Это подтверждает эффективность интеграции образно-нарративного компонента в процесс обучения.

Особенно показательной является динамика снижения тревожности: в экспериментальной группе уровень тревожности снизился на 0,9 балла, тогда как в контрольной группе практически не изменился (–0,1). Это свидетельствует о том, что образно-нарративные приемы создают более комфортную психологическую среду, снижают страх ошибки и напряжение.

Технические показатели в экспериментальной группе также выросли (+0,5), что опровергает опасения, будто развитие образного мышления идёт в ущерб технике. Напротив, образное осмысление материала способствует более прочному и осознанному освоению технических навыков.

Качественные изменения. В экспериментальной группе зафиксированы следующие качественные изменения:

– 80% родителей отметили рост самостоятельности и желания играть без напоминаний;

– появление импровизаций, подбора по слуху, сочинения историй (у 70% учащихся);

– создание детьми коротких видео с объяснением образов (у 7 из 10);

– «неожиданный эффект» – перенос творческих стратегий на другие школьные предметы (сочинение стихов, рисование комиксов, придумывание историй к задачам по математике).

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу и требуют акмеологической интерпретации.

Образно-нарративный компонент как акме-фактор. В акмеологии образования под «акме-факторами» понимаются условия, способствующие достижению личностью вершин в развитии [10]. В нашем исследовании таким фактором выступил образно-нарративный компонент интегративной методики. Он выполняет несколько функций:

1. Трансформация внешней мотивации во внутреннюю. Традиционная китайская система опирается на внешние стимулы – давление семьи, страх неудачи на конкурсах, обязательную отчётность. Образно-нарративные приемы (сочинение истории к пьесе, создание рисунка, импровизация) пробуждают интерес к самому процессу музицирования, что ведет к формированию устойчивой внутренней мотивации.

2. Снижение когнитивной сложности через ассоциацию. Техническая задача, переведенная в образный план («легато – как плавное течение реки», «стаккато – как капли дождя»), становится более доступной для понимания и освоения. Это снижает тревожность, связанную со страхом «неправильного» исполнения.

3. Создание психологической безопасности. Игровая, творческая атмосфера, отсутствие жесткой оценки и права на «свободную интерпретацию» снижают уровень стресса, позволяя ребенку экспериментировать и ошибаться без страха наказания.

Переход от репродуктивного к личностно-творческому уровню. Акмеологическая перспектива позволяет рассматривать развитие учащегося как восхождение от одного уровня к другому. Традиционная китайская система эффективно формирует репродуктивный уровень – точное воспроизведение образца, высокую техническую оснащенность. Однако переход к личностно-творческому уровню (собственная интерпретация, поиск художественного смысла, творческая инициатива) без специальных педагогических усилий не происходит.

Интегративная методика, включая образно-нарративные приемы, обеспечивает этот переход. Учащийся начинает воспринимать музыку не как последовательность нот, подлежащую безошибочному воспроизведению, а как пространство для самовыражения, где его собственные чувства, ассоциации и фантазии имеют значение. Это и есть акмеологический эффект – достижение вершины музыкально-творческого развития, доступной для данного возраста.

Снижение тревожности как психологическая основа акме-развития. Акмеология подчеркивает, что высокие достижения невозможны без психологического благополучия [11]. Тревожность, особенно если она становится устойчивой чертой, блокирует творческую активность, ведет к избеганию ситуаций, где возможна оценка, и снижает когнитивную гибкость. Наше исследование показало, что образно-нарративные приемы значимо снижают уровень тревожности. Это создает необходимую психологическую основу для дальнейшего акме-развития – ребенок перестает бояться ошибки, начинает экспериментировать, проявлять инициативу.

Полученные результаты имеют прямое отношение к задачам педагогики искусства. Во-первых. исследование подтверждает, что развитие художественно-образного мышления не является «побочным эффектом» технического обучения, а требует специальных педагогических условий. Во-вторых, предложенная интегративная методика демонстрирует, как средствами искусства (музыка, слово, музыкальный образ, нарратив) можно решать не только художественные, но и психологические задачи – снижать

тревожность, формировать внутреннюю мотивацию, развивать творческую самостоятельность. Таким образом, исследование вносит вклад в разработку практических инструментов педагогики искусства, ориентированных на целостное развитие личности ребенка.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Интегративная методика начального фортепианного обучения, объединяющая сильные стороны китайской технической школы и образно-нарративные приемы, доказала свою эффективность в развитии образного мышления и снижении тревожности у младших школьников.

2. Экспериментально установлено, что в экспериментальной группе художественно-образное развитие выросло на 1,6 балла (при $p<0,05$), уровень тревожности снизился на 0,9 балла (при $p<0,05$), а технические показатели не только не ухудшились, но и повысились (+0,5 балла).

3. Качественные изменения (отзывы родителей, продукты детского творчества, перенос творческих стратегий на другие предметы) свидетельствуют о формировании устойчивой внутренней мотивации и творческой активности.

4. Акмеологическая интерпретация результатов позволяет рассматривать образно-нарративный компонент как акме-фактор, обеспечивающий переход учащихся от репродуктивного уровня деятельности к личностно-творческому, а снижение тревожности – как необходимое психологическое условие для достижения вершин музыкально-творческого развития.

5. С позиций педагогики искусства проведенное исследование показывается, что интеграция образно-нарративных приемов в инструментальное обучение позволяет преодолеть разрыв между технической подготовкой и художественным развитием учащихся. Предложенная методика может рассматриваться как один из способов реализации художественно-дидактического подхода в музыкальном образовании, где обучение технике становится средством, а не целью, а главным результатом выступает становление ребенка как как субъекта художественной деятельности.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что использование образно-нарративных методов способствует изменению характера музыкальной деятельности. Ребенок начинает воспринимать музыкальное произведение не только как техническую задачу, но и как эмоционально насыщенную художественную историю. Это снижает когнитивное напряжение и уменьшает страх ошибки.

Особую роль играли методы вербализации музыкального образа. Учащиеся описывали характер музыки, придумывали истории к пьесам, связывали динамические оттенки с эмоциональными состояниями персонажей. Подобная работа способствовала формированию устойчивых ассоциаций между техническим действием и художественным смыслом.

Наблюдения педагогов показали, что учащиеся экспериментальной группы стали проявлять большую самостоятельность в интерпретации музыкального материала. Дети активнее использовали художественные характеристики, задавали вопросы о содержании произведений и чаще проявляли инициативу в процессе занятий.

Существенным результатом стало снижение тревожности. Дети стали спокойнее относиться к ошибкам, легче воспринимать замечания педагога и реже демонстрировали страх перед публичным исполнением. Родители отмечали снижение эмоционального напряжения и появление устойчивого интереса к самостоятельным занятиям музыкой.

Полученные результаты позволяют рассматривать образно-нарративный компонент как важный акмеологический фактор личностного роста. Музыкальная деятельность

постепенно перестает восприниматься как система внешнего контроля и приобретает внутренний личностный смысл. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования интегративной методики в системе дополнительного музыкального образования. Разработанный подход может быть использован при адаптации отдельных элементов китайской педагогической практики к гуманистически ориентированной модели обучения.

Таким образом, развитие образного мышления выступает не только условием художественного развития, но и важным механизмом эмоциональной стабилизации ребенка в процессе инструментального обучения.

Предложенная интегративная методика может быть использована в учреждениях дополнительного музыкального образования (ДМШ, ДШИ, частные студии) как в Китае, так и в России. Особенно она полезна для работы с тревожными, зажатыми детьми, у которых страх ошибки блокирует развитие. Применение разработанной методики к другим возрастным группам (дошкольники, подростки), а также к другим инструментам (скрипка, гитара, народные инструменты). Кроме того, перспективным представляется исследование долгосрочного эффекта снижения тревожности на общее психологическое благополучие и академическую успешность учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Zhao L. Cultural Traditions and Piano Pedagogy in China // Asian Music Education Review. 2021. Vol. 5. No. 1. Pp. 55–68.
2. Li Y. Piano Education in Contemporary China // Music Education Research. 2018. Vol. 20. No. 4. Pp. 412–426.
3. Wang J. Family Involvement in Chinese Children’s Music Education // International Journal of Music Education. 2019. Vol. 37. No. 2. Pp. 245–259.
4. Чжоу Шенкай. Категории цели, содержания, методов и форм в российском и китайском дискурсе начального фортепианного обучения: сравнительный анализ // Сибирский педагогический журнал. 2026 (в печати).
5. Долгая М.А. Тревожность и ее коррекция у учащихся младших классов музыкальных школ // Медико-биологические науки. 2023. Т. 6. № 6. С. 230–237.
6. Хох И.Р. Влияние интегративных уроков музыки на снижение школьной тревожности у младших подростков: Дис. … канд. психол. наук. Бийск, 2000. 217 с.
7. Склярова Т.В., Носкова Н.В. Общая, возрастная и педагогическая психология: учебник и практикум для СПО. М.: Юрайт, 2024. 235 с.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
10. Толочек В.А. «Акме», эффективность деятельности и успешность субъекта деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 207–213.
11. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

Сунь Минчжэнь
аспирант
ФГБОУ ВО «Санкт- Петербургский государственный институт культуры»
e-mail: 1142236813@qq.com

Sun Mingzhen
Graduate student
St. Petersburg State Institute of Culture

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается анализ готовности преподавателей духовых инструментов к инновационной деятельности в музыкально-педагогическом образовании. Определены направления инновационных методов преподавания: художественное, техническое и методологическое. Отобраны методики, диагностирующие готовность преподавателя-духовика к применению инновационных методов в обучении. Проведен обзор актуальных тенденций в музыкальном образовании, включая интеграцию компьютерных технологий в процесс обучения игре на музыкальных духовых инструментах. Обсуждены результаты сравнительного анализа готовности преподавателей к применению инновационных методов.

Ключевые слова: инновационные методы, готовность преподавателей духовых инструментов, диагностика, интеграция компьютерных технологий.

READINESS OF BRASS INSTRUMENTS TEACHERS TO APPLY INNOVATIVE METHODS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MUSIC AND TEACHING UNIVERSITY

Abstract. The article examines the readiness of wind instrument teachers for innovative activities in music and pedagogical education. The directions of innovative teaching methods are identified: artistic, technical, and methodological. Methods are selected to diagnose the readiness of a wind instrument teacher to apply innovative methods in teaching. An overview of current trends in music education is provided, including the integration of computer technologies into the process of teaching wind instruments. The results of a comparative analysis of the readiness of teachers to apply innovative methods are discussed.

Keywords: innovative methods, readiness of wind instrument teachers, diagnostics, integration of computer technologies.

Мастерство исполнения на духовых инструментах претерпело значительную эволюцию, обогащаясь новыми техниками и исполнительскими стилями, интегрируя передовые подходы и методики в профессиональную подготовку музыкантов-духовиков. Однако, в разные исторические эпохи, интерес к обучению игре на духовых инструментах демонстрировал как периоды активного подъема и востребованности, так и этапы угасания популярности среди желающих освоить это искусство.

Актуальность рассматриваемой проблематики обусловлена следующими противоречиями. В настоящее время в музыкальной и социально-культурной среде наблюдается неоднозначное отношение к искусству игры на духовых инструментах. С одной стороны, увеличивается количество фестивалей, конкурсов, концертов духовой музыки, растет их музыкально-просветительское и культурное значение. Благодаря

деятельности артистов и духовых коллективов в учебных заведениях различного уровня и статуса — музыкальных школах, колледжах и университетах, возникает интерес к обучению игре на духовых инструментах. Немаловажную роль также выполняют различные научные и медицинские исследования, которые раскрывают взаимосвязь между игрой на духовых инструментах и здоровьем человека.

С другой стороны, духовые отделения музыкальных школ, музыкальных колледжей и вузов продолжают испытывать дефицит обучающихся. К одной из причин дефицита можно отнести потерю интереса к обучению игре на духовых инструментах среди начинающих музыкантов. Возникновение этого фактора может быть обусловлено разными причинами, такими, как трудности регулярных занятий на музыкальном инструменте, физиологическими нагрузками, что при неправильной практике может негативно сказаться на здоровье обучающегося, но также и преобладанием консервативных подходов у преподавателей при обучении игры на духовых инструментах.

Устоявшиеся методы преподавания оказываются недостаточно эффективными для преодоления существующих трудностей. Сегодняшний педагог обязан внедрять новаторские подходы и инструменты, способные значительно улучшить процесс обучения игре на духовых инструментах. Наиболее остро эти недостатки проявляются в музыкально-педагогическом институте, где исполнительское мастерство тесно связано с преподавательской деятельностью, усугубляясь специфическими проблемами учебного характера.

Профессиональная деятельность преподавателей-духовиков отличается многогранностью и уникальными характеристиками. Это обусловлено целями образования, особенностями учебного процесса в музыкальном вузе, возрастными характеристиками обучающихся и тем, что педагог одновременно выступает в двух ключевых ролях: как наставник и исполнитель. Анализ существующих исследований и теоретических работ по данной теме обнаруживает отсутствие единого подхода к определению ключевых понятий, особенно в отношении критериев, характеризующих готовность преподавателей к применению новаторских методик.

Состояние готовности преподавателя-духовика к освоению и применению инновационных методов и технологий представляет собой определенный психологический настрой, включающий осознание целей инноваций, высокий уровень заинтересованности, а также адекватную оценку и убежденность в позитивных результатах инновационной деятельности.

Инновация в музыкальном образовании – это преднамеренное внедрение изменений, призванных закрепить в системе новые элементы, способствующие её прогрессу на качественно новый уровень. Так как инновационный процесс ориентирован на трансформацию ключевых аспектов существующей образовательной структуры, фундаментальные идеи для нововведений черпаются из богатого культурного наследия. Любая инновация, представляющая собой внедрение конкретных новшеств в музыкально-образовательную деятельность, ориентирована на достижение определенного результата.

Под педагогической готовностью к инновациям подразумевается наличие у педагога развитых личностных характеристик, таких как энергичность, позитивный настрой и склонность к творчеству, а также специальных компетенций. К ним относятся знание современных технологий, владение новыми образовательными методиками и способность к проектированию, анализу и выявлению причин проблем.

Современные инновационные методы преподавания можно разделить на несколько направлений по их аспектам и задачам: художественное, техническое и методологическое.

К первой группе относится развитие методов и нетрадиционных исполнительских приемов игры на духовых инструментах связанных с художественными требованиями к

исполнителям. Благодаря развитию и интеграции в академический стиль различных музыкальных жанров, таких как авангард, джаз, блюз, а также этнической музыки, возникли и усовершенствовались новые приемы игры, такие как микрохроматика, бифония, мультифоника, перманентное дыхание и многие другие. Преподавание этих музыкальных элементов требует от педагога высоких исполнительских навыков, обширное знание не только академического репертуара и стиля, но и многих современных исполнительских тенденций.

К техническому направлению инновационных методов преподавания можно отнести использование педагогом и студентом различных современных технологий и технических средств, таких как компьютерные программы, возможности онлайн - уроков, мастер - классов и дистанционного обучения, прослушивании мультимедиа систем, а также использование игрушек-тренажеров для тренировки дыхательного аппарата обучающегося.

Развитие современных компьютерных и интернет технологий дает широкие возможности как для методик обучения, так и для развития музыканта, участия в мастер - классах, фестивалях, онлайн - конкурсах. За последнее десятилетие современные дистанционные технологии прочно вошли в нашу жизнь и влияют на педагогическую и учебную деятельность.

Благодаря мировой глобализации и культурному обмену появились относительно новые методики преподавания игре на музыкальных инструментах, их мы можем отнести к методологическому направлению.

В США, в странах Европы, а с недавних пор и в Китае получил широкое распространение метод коллективного обучения игре на музыкальных инструментах. Эта методика, основанная на психологической адаптации и социализации юных учеников, позволяет начинающим музыкантам учиться вместе со своими одноклассниками, что делает упор на творческой коллективной атмосфере в классе, а не на заучивании отдельных произведений. Применение этой методики преподавания требует от педагога умения работать с коллективом, создания дружелюбной атмосферы и готовности к творческим экспериментам и инновациям.

В исследовании представлен обзор актуальных тенденций в музыкальном образовании, включая интеграцию компьютерных технологий в процесс обучения игре на музыкальных духовых инструментах, развитие музыкального восприятия, организацию прослушивания музыкальных произведений, создание аранжировок, импровизацию, а также набор и редактирование нотного материала.

Перейдем к описанию музыкально-педагогических исследований, посвященных выбранной нами тематике:

1. *«О задачах внедрения информационных педагогических технологий в практику вузов культуры и искусства вуза культуры и искусств»* [1].

В публикации подчеркивается необходимость научного анализа внедрения передовых технологий в высшее образование, разработки новых концепций, а также теоретического и методологического обоснования процесса повышения квалификации кадров.

2. *Современные технологии обучения в музыкальном образовании* [2].

В данной статье анализируются ключевые методики обучения, применяемые в современной музыкальной педагогике, а именно: мультимедийные подходы, этнопедагогические стратегии, а также принципы модульного обучения.

Особое внимание уделяется перспективам использования мультимедийных технологий. Авторы считают, что будущее за более глубоким изучением музыкальных компьютерных инструментов, таких как редакторы музыкальных партитур, интерактивные энциклопедии, образовательные игры, программные тесты и викторины, а также

комплексные программные решения. Для учащихся музыкальных училищ и колледжей особенно многообещающим представляется метод моделирования музыкальной среды, который объединяет широкий спектр разнообразных форм и методов, позволяя создавать авторские обработки, оркестровые версии собственных произведений, импровизационные вариации и новые звуковые композиции в компьютерном исполнении.

3. *Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа)* [3].

Представленные научно-методические рекомендации опираются на теоретико-методологическую базу изучения обозначенной проблемы и ставят целью определение ключевых аспектов понятия «предрасположенность учителей к внедрению новшеств». В них также рассматривается структура инновационной готовности педагога, включающая различные компоненты.

Кроме того, в рекомендациях предлагаются критерии, индикаторы и градации готовности, а также инструментарий для диагностики, позволяющий оценить, насколько отдельный учитель или педагогический коллектив в целом готовы к осуществлению инновационной деятельности в образовательном учреждении.

4. *Инновационные методы обучения: новые подходы к образованию* [4].

В статье анализируются современное образование, которое все чаще опирается на новаторские методы, такие как интеграция передовых технологий и интерактивных стратегий. Кроме того, активно применяются подходы, ориентированные на решение задач и выполнение проектов.

5. *Инновации в преподавании музыкальных дисциплин в высшей школе* [5].

Данная работа посвящена изучению структуры инновационных изменений в музыкальном образовании. В ней анализируются возможные направления для обновления образовательной практики, а также методические подходы к трансформации классического обучения. Представлены практические иллюстрации внедрения новаторских идей в преподавание музыкальных предметов.

6. *Преемственность педагогических методов преподавателей о специальности в современном обучении музыкантов на духовых и ударных инструментах* [6].

В контексте современной подготовки исполнителей на духовых и ударных инструментах крайне актуальным видится акцент на активизации учебной деятельности студентов. Традиционный педагогический подход, зачастую опирающийся на механическое воспроизведение и имитацию, упускает из виду значимость самостоятельного мышления будущих музыкантов. Это, в свою очередь, приводит к уменьшению их инициативности и развитию инертности мышления. Как следствие, приобретенные знания усваиваются поверхностно, недостаточно прочно закрепляются в памяти, быстро утрачиваются и не оказывают существенного воздействия на становление личности музыканта, его систему ценностей и убеждений.

7. *Использование современного арсенала технических приемов игры на духовых инструментах как элемента траектории профессионального развития будущего музыканта-педагога в вузе* [7].

В статье анализируются и систематизируются современные и новаторские технические исполнительские приемы игры и выразительные средства на духовых музыкальных инструментах в контексте их художественной ценности, а также методологические рекомендации преподавателям и исполнителям по их применению и воплощению.

В результате структурно-логического анализа предложены средства исследования. Диагностика уровня готовности педагога-музыканта к освоению и применению инновационных методов проводилась в ходе нашего исследования, в которой приняли

участие 63 преподавателя, представляющих Санкт-Петербургский государственный институт культуры и Ганьнаньский педагогический университет.

Для диагностики нами были отобраны методики, наиболее точно отражающие готовность преподавателей к инновационной деятельности:

- методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишиной [3]);
- тест «Самооценка методологической культуры педагога» (по методике Л.Г. Поляковой [3]);
- диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (модификация методики В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [3]);
- анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» (Т.С. Соловьевой [3]).

Проведенное исследование позволило выявить уровень готовности педагога к освоению и применению инновационных методов в процессе музыкального высшего образования. Опрос, охвативший 63 педагога из рассматриваемых образовательных учреждений, показал, что 92% респондентов подтверждают позитивное воздействие новаторских подходов к обучению на заинтересованность и стимул к учебе у студентов. 87% опрошенных также отметили, что технологии открывают путь к персонализированному образовательному процессу.

Несмотря на явные достоинства использования инноваций и современных технологий в высшем музыкальном образовании, исследование выявило ряд сопутствующих сложностей. 38 % преподавателей выразили опасения, что чрезмерная зависимость от технологий может уменьшить значимость личного контакта между преподавателем и студентом, играющего важную роль в успешности обучения музыке. Кроме того, 27% участников опроса подчеркнули потребность в систематическом повышении квалификации преподавательского состава в сфере применения инновационных методик и технологий. 19 % респондентов указали на существенные финансовые затраты, связанные с внедрением некоторых технологических решений.

Результаты анализа демонстрируют, что педагоги проявляют живой интерес к освоению новейших, передовых методик. В будущем, внедрение инновационных технологий в образовательную среду музыкального вуза, по нашему мнению, заключается в эффективном использовании интернет-ресурсов, аудио- и видеоматериалов, электронных лекционных курсов, организации онлайн-занятий на различных образовательных платформах, а также в интерактивном применении музыкального контента, текстовых материалов, видеофрагментов и мультимедийных инструментов.

Наиболее перспективными и популярными инновациями в сфере обучения, по мнению преподавателей, стали мультимедийные образовательные комплексы (средняя оценка – 8,1 из 10), онлайн-сервисы для коллективного музицирования (8,3) и интерактивные комплексы обучения игре на музыкальных инструментах (7,9).

Внедрение инновационных подходов в процесс обучения игре на духовых инструментах в системе музыкального высшего учебного заведения, не представляется возможным без глубокого научного анализа новых концептуальных направлений в теоретико-методологическом обосновании соответствующих процессов профессионального развития педагога, его переподготовки и адаптации к меняющимся условиям педагогической деятельности.

Несмотря на явные достоинства применения новаторских подходов в музыкальном образовании, необходимо учитывать, что технологические средства не способны целиком вытеснить классические методики обучения. В связи с этим, основной задачей современной педагогической практики в высшем музыкальном образовании является установление гармоничного баланса между использованием новейших технологических разработок,

инновационных методов в преподавании и сохранением значимых традиций, как отечественной, так и мировой музыкальной педагогики.

Опираясь на анализ теоретических работ, новаторских подходов педагогов и современных тенденций в музыкальном образовании, мы, разработали рекомендации для преподавателей по классу духовых инструментов музыкально-педагогических вузов по внедрению новаторских подходов к обучению игре на духовых инструментах. Основная задача этой разработки – расширение профессионального мастерства преподавателей в области применения современных методик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиновьева Н.Б. О задачах внедрения информационных педагогических технологий в практику вузов культуры и искусства вуза культуры и искусств // Основные направления стратегии образовательной деятельности в условиях многопрофильного вуза культуры и искусств: материалы науч.-метод. конф. Краснодар, 2007. 3 с.
2. Стражникова Т.И. Современные технологии обучения в музыкальном образовании // Научный журнал КубГАУ, №84(10), 2012. 1 с.
3. Лазаренко И.Р., Матвеева Н.А., Колесова С.В., Куликова Л.Г., Логинова О. А. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа). // Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет. 2022. 53 с.
4. Никитина Н.Е., Никитин А.А. Инновационные методы обучения: новые подходы к образованию // Молодой ученый. 2024. № 11 (510). 250 с.
5. Королева Т.П. Инновации в преподавании музыкальных дисциплин в высшей школе // Искусство и личность: материалы VI Междунар. науч.-практ. Конф. // Белорус. гос. пед. ун-т. Минск. 2019. 193 с.
6. Ниязов Ю.Я. Преемственность педагогических методов преподавателей о специальности в современном обучении музыкантов на духовых и ударных инструментах // Проблемы современной науки и образования. 2021. 98 с.
7. Байдалинов С.Я., Пронин Б.А., Рыбин К.В. Использование современного арсенала технических приемов игры на духовых инструментах как элемента траектории профессионального развития будущего музыканта-педагога в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2024. №4 (107). 285 с.

Ван Хаосян
аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства,
факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: wanghaoxiang99@gmail.com

Wang Haoxiang
Postgraduate student of the Department of Musical Performance Art,
Faculty of Musical Art
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University

ПРЕДШЕСТВУЮЩИЙ СЛУХОВОЙ ОПЫТ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО СЛУХА

Аннотация. Актуальность статьи определяется тем, что освоение западноевропейского полифонического репертуара представляет собой для китайских студентов-пианистов достаточно сложные проблемы, которые не объясняются в полной мере недостатками общей фортепианной подготовки и требуют обращения к специфике предшествующего слухового опыта обучающихся. Цель статьи – выявить особенности слухового опыта китайских студентов-пианистов как педагогический фактор формирования полифонического слуха. Методы. Исследование носит теоретический характер и опирается на культурно-исторический подход, интонационную теорию и структурно-компонентный анализ полифонического слуха; используются понятийный и сравнительно-педагогический анализ. Результаты. Предшествующий слуховой опыт рассмотрен как педагогическая категория; выявлены его особенности, связанные с пентатонной ладовой основой, ориентацией на ведущую мелодическую линию и гетерофонным типом многоголосия; прослежено их влияние на конкретные компоненты полифонического слуха – слуховую дифференциацию голосов, распределение слухового внимания, удержание самостоятельных голосовых линий, внутреннее слуховое представление и осознание функционального взаимодействия голосов – и систематизированы возникающие проблемы при освоении полифонического репертуара на слуховом, когнитивном и исполнительском уровнях. Выводы. Предшествующий слуховой опыт является педагогически значимым фактором формирования полифонического слуха, учёт которого составляет теоретическую основу для последующей научной разработки методики обучения.

Ключевые слова: полифонический слух, предшествующий слуховой опыт, китайские студенты-пианисты, фортепианная педагогика, слуховые представления, полифоническое восприятие.

PRIOR AUDITORY EXPERIENCE OF CHINESE PIANO STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF POLYPHONIC HEARING

Abstract. Relevance. The study is prompted by the persistent difficulties that Chinese piano students encounter in mastering the Western European polyphonic repertoire – difficulties that cannot be fully explained by shortcomings in general pianistic training and that call for attention to the nature of the students' prior auditory experience. Aim. The aim of the article is to reveal the prior auditory experience of Chinese piano students as a pedagogical factor in the formation of

polyphonic hearing. Methods. The study is theoretical and draws on the cultural-historical approach, intonation theory and a structural-component analysis of polyphonic hearing; conceptual and comparative-pedagogical analysis is employed. Results. Prior auditory experience is considered as a pedagogical category; its features connected with the pentatonic modal basis, the orientation towards a leading melodic line and heterophonic texture are identified; their influence on specific components of polyphonic hearing – auditory differentiation of voices, distribution of auditory attention, retention of independent voice lines, inner auditory representation, and awareness of the functional interaction of voices – is traced, and the students' difficulties are systematized at the auditory, cognitive and performance levels. Conclusions. Prior auditory experience is a pedagogically significant factor in the formation of polyphonic hearing, and taking it into account provides the theoretical basis for the subsequent development of a teaching methodology.

Keywords: polyphonic hearing, prior auditory experience, Chinese piano students, piano pedagogy, auditory representations, polyphonic perception.

Введение

Современный этап развития фортепианной педагогики характеризуется устойчивым вниманием к проблеме формирования полифонического слуха, без которого существенно затрудняется полноценное освоение западноевропейского полифонического репертуара. Полифоническая ткань предполагает восприятие нескольких голосов, обладающих мелодической, ритмической и интонационной самостоятельностью и поэтому ставит перед обучающимся особые слуховые и исполнительские задачи.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что китайские студенты-пианисты испытывают при освоении полифонии специфические трудности устойчивого, систематического характера. Стоит отметить, что такая ситуация не объясняется в полной мере недостатками общей фортепианной подготовки: обучающиеся, успешно справляющиеся с гомофонно-гармоническим репертуаром, нередко испытывают трудности именно при восприятии и исполнении полифонической ткани. Это обстоятельство указывает на необходимость искать причины не только в области фортепианной техники, но и в характере сложившегося у обучающихся слухового опыта.

Вопросам обучения китайских студентов музыке и их адаптации в условиях иной музыкально-образовательной традиции, в том числе во взаимосвязи с российской фортепианной школой, посвящён значительный круг исследований [1; 2, с. 120–127; 3, с. 130–139]. Несмотря на наличие работ, посвящённых обучению китайских студентов музыке и особенности освоения ими западноевропейской полифонии, предшествующий слуховой опыт китайских студентов-пианистов, как правило, не рассматривается в них как самостоятельный педагогический фактор формирования полифонического слуха. Настоящая статья посвящена анализу этого влияния: раскрывается, что представляет собой данный опыт, почему он педагогически значим, каковы его особенности у обучающихся данной категории и каким образом он сказывается на формировании полифонического слуха. Следует подчеркнуть, что предшествующий слуховой опыт выступает здесь не как предмет музыковедческого описания национальной музыкальной традиции, а как педагогическая категория, значимая для построения процесса обучения.

Предшествующий слуховой опыт как педагогическая категория

Под предшествующим слуховым опытом обучающегося понимается совокупность интонационно-ладовых, фактурных и слуховых представлений, сформированных до систематического освоения западноевропейского полифонического репертуара и влияющих на характер восприятия многоголосной ткани. Это понятие фиксирует три существенных признака. Во-первых, данный опыт представляет собой сложное по составу

образование, объединяющее различные виды музыкальных представлений обучающегося. Во-вторых, он обладает хронологической определённостью: его содержание складывается до начала систематической работы над полифоническим репертуаром. В-третьих, он педагогически значим, поскольку оказывает реальное воздействие на восприятие нового музыкального материала и поэтому подлежит учёту при построении обучения.

Предшествующий слуховой опыт тесно связан с более широким понятием культурного опыта обучающегося: слуховые и интонационные представления формируются в составе той музыкальной культуры, в которой проходит его становление [4], и отражают характерные для неё способы организации музыкальной ткани, типичные интонационные обороты и привычные ладовые системы. Тем самым сложившиеся слуховые представления обучающегося являются слуховым преломлением его культурного опыта.

Согласно интонационной теории, музыкальное восприятие опирается на накопленный обучающимся интонационный опыт, с которым соотносится воспринимаемый материал [5]. С предшествующим слуховым опытом непосредственно связаны сложившиеся слуховые представления обучающегося, то есть привычные способы восприятия музыкального материала, формирующиеся на основе уже освоенных интонационно-ладовых и фактурных моделей. Эти представления выполняют двойственную роль. С одной стороны, они облегчают восприятие материала, согласующегося с предшествующим опытом. С другой стороны, при восприятии материала, существенно расходящегося со сложившимися представлениями, привычные способы восприятия направляют обучающегося по знакомому, но не соответствующему данному материалу пути и тем самым затрудняют освоение нового. Именно двойственной ролью сложившихся слуховых представлений объясняется то, что предшествующий слуховой опыт выступает одновременно и фактором, осложняющим освоение полифонии, и педагогическим ресурсом, целенаправленное использование которого облегчает развитие новых слуховых способностей. Понимание данного опыта как педагогической категории составляет исходное основание для дальнейшего анализа.

Особенности слухового опыта китайских студентов-пианистов

Характеристика предшествующего слухового опыта китайских студентов-пианистов предполагает обращение к тем особенностям китайской музыкальной культуры, которые сказываются на формировании слуховых представлений обучающихся. При этом речь идёт о тенденциях, характерных для значительной части жанров традиционной китайской музыки, а не о свойствах, присущих этой музыкальной культуре в её полноте.

Первой особенностью выступает широкое распространение пентатонной ладовой основы. Современные исследования в области музыкальной психологии показывают, что китайские пентатонные лады и западные мажорно-минорные лады различаются по характеру воздействия на восприятие и эмоционально-физиологические реакции слушателей [6]. В педагогическом контексте это позволяет рассматривать закреплённость пентатонной системы как один из факторов формирования устойчивых ладово-интонационных представлений, в которых полутоновые тяготения и хроматические соотношения, характерные для западноевропейской полифонии, оказываются для слуха менее привычными.

Второй особенностью является то, что в ряде жанров, связанных с монодийной и гетерофонной организацией музыкальной ткани, значимую роль сохраняет ведущая мелодическая линия. Такая тенденция может способствовать формированию слуховой ориентации на восприятие ведущего голоса и привычки сосредоточивать слуховое внимание именно на нём.

Третьей особенностью выступает распространённость гетерофонного типа

многоголосия. Гетерофония рассматривается в современном этномузыкознании как один из характерных типов многоголосия, прежде всего в народно-песенной и инструментальной ансамблевой практике [7, с. 14–23; 8]. В гетерофонной фактуре голоса представляют собой одновременно звучащие варианты одной и той же мелодической линии и сохраняют тесную мелодическую связь, тогда как контрастная полифония западноевропейской традиции предполагает самостоятельность голосов.

Необходимо подчеркнуть, что охарактеризованные особенности являются лишь одной из педагогических предпосылок трудностей обучающихся и не исчерпывают всей совокупности причин: на освоение полифонии влияют также индивидуальные особенности обучающихся, уровень их предшествующей фортепианной подготовки и характер методической работы. Тем самым предшествующий слуховой опыт выступает педагогическим фактором, а не единственной причиной трудностей, что требует учёта индивидуальных различий обучающихся.

Влияние предшествующего слухового опыта на формирование олифонического слуха

А. Г. Каузова в книге «Теория и методика обучения игре на фортепиано» отмечает, что «следует определить полифонический слух как особо сложную, но единую способность, направленную на целостное восприятие специфических свойств полифонической музыки и полифоничности как общего и существенного свойства многоголосия» [10, с. 79]. В настоящей статье полифонический слух рассматривается как сложный комплекс различных видов музыкального слуха. В его составе существенную роль играет мелодический слух, позволяющий удерживать развитие каждого голоса как самостоятельной линии; тембро-динамический слух, обеспечивающий различение голосов по динамике, артикуляции и тембровой окраске и позволяющий представлять и воспроизводить звучание голосов по-разному в зависимости от того, в каком из них проводится тема; а также гармонический слух, связанный со слышанием вертикали – звуковысотных соотношений между одновременно звучащими голосами. При этом полифонический слух не сводится к простой сумме указанных видов слуха: в процессе восприятия и исполнения полифонической ткани они должны действовать согласованно. Внутреннюю сторону такого слышания составляют музыкально-слуховые представления. Б. М. Теплов в книге «Психология музыкальных способностей» пишет, что «этим термином мы называем слуховые представления, возникающие в процессе музыкальной деятельности и представляющие собой совершенно определённую переработку слуховых впечатлений» [9, с. 243]. Именно они позволяют обучающемуся внутренним слухом представлять звучание каждого голоса полифонической фактуры. Существенно, что собственно мелодический слух у китайских студентов-пианистов может быть развит достаточно хорошо, что согласуется с охарактеризованной выше ориентацией их предшествующего слухового опыта на ведущую мелодическую линию; однако в совместном, полифоническом применении указанные виды слуха у обучающихся данной категории нередко оказываются недостаточно сформированными.

В настоящей статье указанные виды музыкального слуха рассматриваются как слуховая основа формирования полифонического слуха, тогда как его педагогическая структура раскрывается через определённые компоненты, необходимые для анализа трудностей обучающихся и последующей методической работы.

Опираясь на положения психологии музыкальных способностей [9] и теоретико-методические представления о полифоническом слухе [10], в рамках настоящей статьи полифонический слух рассматривается как специальная музыкальная способность, в структуре которой выделяются слуховая дифференциация голосов, распределение слухового внимания между ними, удержание самостоятельных голосовых линий в

сознании, внутреннее слуховое представление звучания каждого голоса и осознание функционального взаимодействия голосов. Соотнесение охарактеризованных особенностей слухового опыта с этими компонентами позволяет уточнить, каким образом данный опыт сказывается на формировании полифонического слуха.

Пентатонная ладовая основа сказывается прежде всего на внутреннем слуховом представлении звучания каждого голоса: поскольку внутреннее представление голоса западноевропейского полифонического произведения опирается на интонационно-ладовые представления, включающие полутоновые тяготения и хроматические соотношения, при недостаточной сформированности таких представлений внутреннее слышание голоса оказывается менее точным. Ориентация на ведущую мелодическую линию сказывается главным образом на слуховой дифференциации голосов и распределении слухового внимания: привычка сосредоточивать внимание на ведущем голосе проявляется в склонности воспринимать верхний голос как основной, а остальные – как сопровождение. Опыт восприятия гетерофонного многоголосия сказывается преимущественно на удержании самостоятельных голосовых линий и осознании их функционального взаимодействия: ориентируя слух на удержание единой мелодической основы и её вариантов, он сам по себе не обеспечивает готовности к восприятию нескольких мелодически самостоятельных линий, характерного для контрастной полифонии.

Исполнительские проблемы при освоении полифонических произведений китайскими обучающимися.

Особенности формирования полифонического слуха в процессе обучения игре на фортепиано китайских обучающихся проявляются в определении педагогических задач, направленных на решение проблем, которые могут быть систематизированы по трём взаимосвязанным уровням – слуховому, когнитивному и исполнительскому.

На слуховом уровне основная проблема заключается в том, что при исполнении китайскими студентами полифонической ткани мелодические голоса в ней недостаточно дифференцируются в восприятии по динамике, тембру и артикуляции и сливаются в единое звучание, а слуховое внимание фиксируется преимущественно на одном голосе. Например, при освоении двухголосной инвенции или небольшой полифонической пьесы обучающийся может отчётливо слышать верхний голос, но воспринимать нижний голос как сопровождение, а не как самостоятельную мелодическую линию. Данный уровень связан с недостаточной сформированностью слуховой дифференциации голосов и распределения слухового внимания.

На когнитивном уровне трудности проявляются в том, что обучающийся, даже различая голоса внутренним слухом, продолжает воспринимать полифоническую ткань по привычной модели «ведущая мелодия и сопровождение», хотя оба голоса должны восприниматься как относительно самостоятельные линии. Китайский исследователь Ying Jiang в статье «Reviving the Beauty of Bach's Music – On the Teaching of Bach's Polyphonic Works» подчёркивает, что «Polyphonic music is interwoven by many melodies, the relationship of which is equal without primary and secondary» [11, p. 156]. В своем исследовании автор говорит о том, что полифоническая музыка предполагает равноправие нескольких мелодических линий и требует слухового контроля каждой из них. В контексте настоящей статьи это положение является актуальным для описанной выше проблемы.

На исполнительском уровне слуховые и когнитивные трудности проявляются в недостаточной дифференциации артикуляции, динамики и звукоизвлечения. Например, при переходе темы из верхнего голоса в нижний обучающийся не всегда изменяет тембро-динамическую характеристику звучания: нижний голос не получает достаточного рельефа, а верхний продолжает восприниматься и исполняться как ведущий. Вследствие этого самостоятельность голосов не находит достаточного выражения в реальном звучании на

инструменте.

Три охарактеризованных уровня не изолированы друг от друга, а образуют единый комплекс: недостаточная слуховая дифференциация голосов затрудняет их когнитивное осмысление, а недостаточное осмысление многоголосной ткани – её осмысленное исполнительское воплощение. В силу этой взаимообусловленности исполнительские проблемы при освоении полифонической музыки китайскими обучающихся должны рассматриваться в их совокупности.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих положений. Предшествующий слуховой опыт обучающегося представляет собой педагогически значимый фактор формирования полифонического слуха: он фиксирует сложившиеся до систематического освоения полифонии интонационно-ладовые и фактурные представления, которые влияют на восприятие многоголосной ткани и выступают как фактором исполнительских проблем, так и педагогическим ресурсом.

Особенности слухового опыта китайских студентов-пианистов, связанные с пентатонной ладовой основой, ориентацией на ведущую мелодическую линию и гетерофонным типом многоголосия, оказывают дифференцированное влияние на компоненты полифонического слуха: пентатонная основа сказывается прежде всего на внутреннем слуховом представлении, ориентация на ведущую линию – на слуховой дифференциации голосов и распределении слухового внимания, опыт восприятия гетерофонии – на удержании самостоятельных голосовых линий и осознании их функционального взаимодействия. Выявленные трудности проявляются на трёх взаимосвязанных уровнях – слуховом, когнитивном и исполнительском – и образуют единый комплекс.

Вместе с тем охарактеризованные особенности не являются единственной педагогической задачей и требуют индивидуального подхода к обучающимся. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методики формирования полифонического слуха у китайских студентов-пианистов, ориентированной на учёт их предшествующего слухового опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.-Петерб. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – СПб., 2008. – 160 с.
2. Гайдай П.В. Межкультурные коммуникации в развитии профессионального музыкального образования Китая // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 120–127.
3. Матвеева Л.В., Ян Бо, Беляева Л.А. Освоение методических дисциплин обучающимися профиля «Музыкальное образование» из Китайской Народной Республики // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 130–139.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
5. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1, 2. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
6. Jiang Yihe, Zheng Maoping. The inductive effect of musical mode types on emotions and physiological responses: Chinese pentatonic scales versus Western major/minor modes // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – Article 1414014.
7. Mok R. T. Heterophony in Chinese Folk Music // Journal of the International Folk Music Council. – 1966. – Vol. 18. – Pp. 14–23.
8. Thrasher A.R. Traditional Instruments and Heterophonic Practice // The Oxford Handbook

of Music in China and the Chinese Diaspora / ed. by J. P. J. Stock, Yu Hui. – Oxford: Oxford University Press, 2023.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
10. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
11. Jiang Ying. Reviving the Beauty of Bach's Music – On the Teaching of Bach's Polyphonic Works // Proceedings of the 2nd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Vol. 322. – Paris: Atlantis Press, 2019. – Pp. 156–159.

Чэн Лянцзюнь
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
Чжао Цзэсюань
аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской
педагогический университет»
e-mail: knyazevagl@yandex.ru

Cheng Liangjun
Postgraduate student of the Department of Music Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Zhao Zexuan
Postgraduate student of the Department of Music Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

РОЛЬ ТРАДИЦИЙ РОССИЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ ПЕВЦОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль традиций российской вокальной школы в профессиональной подготовке китайских певцов в условиях расширения академического сотрудничества между Россией и КНР. Авторы анализируют исторические этапы взаимодействия двух национальных школ и выделяют ключевые характеристики российской вокальной школы: приоритет содержательного начала, естественность интонирования, опора на дыхательную технику в традициях bel canto, высокие требования к дикции. На основе педагогического наблюдения выявлены основные трудности (лингвистические, когнитивно-семантические и стилистические), возникающие при освоении русского классического репертуара. Предложены методические рекомендации для российских преподавателей, включающие индивидуальный подход к постановке произношения, анализ культурного контекста произведений, сбалансированную репертуарную политику и проявление эмпатии в межличностном общении. В заключении обосновывается необходимость интегративного подхода, сочетающего вокальную технику, языковую подготовку и культурологию, подчёркивается важность сохранения китайской национальной идентичности в условиях межкультурного диалога, а также намечаются перспективы интеграции российских традиций в подготовку китайских вокалистов.

Ключевые слова: музыкальное образование, вокальная педагогика, китайские певцы, российская вокальная школа, певческие традиции, русский классический репертуар, межкультурная коммуникация.

THE ROLE OF RUSSIAN VOCAL SCHOOL TRADITIONS IN TEACHING CHINESE SINGERS

Abstract. The article examines the role of the traditions of the Russian vocal school in the professional training of Chinese singers in the context of expanding academic cooperation between Russia and China. The authors analyze the historical stages of the interaction between the two national schools and identify the key characteristics of the Russian vocal school: the priority of a

meaningful beginning, the naturalness of intonation, reliance on breathing techniques in the tradition of bel canto, high requirements for diction. Based on pedagogical observation, the main difficulties (linguistic, cognitive-semantic and stylistic) that arise when mastering the Russian classical repertoire are identified. Methodological recommendations for Russian teachers are proposed, including an individual approach to pronunciation, an analysis of the cultural context of works, a balanced repertoire policy and the manifestation of empathy in interpersonal communication. In conclusion, the author substantiates the need for an integrative approach combining vocal technique, language training and cultural studies, emphasizes the importance of preserving Chinese national identity in the context of intercultural dialogue, and outlines the prospects for integrating Russian traditions into the training of Chinese vocalists.

Keywords: music education, vocal pedagogy, Chinese singers, Russian vocal school, singing traditions, Russian classical repertoire, intercultural communication.

В современных условиях расширения межкультурного взаимодействия и продуктивного сотрудничества России и Китая во всех сферах, включая культуру и образование, констатируется закономерный рост академической мобильности китайских студентов в российские консерватории и педагогические вузы. Соответственно растет и количество научных исследований, в том числе и выполненных китайскими аспирантами в России, касающихся музыкально-педагогической проблематики и раскрывающих вопросы интеграции богатейшего опыта российского образования в профессиональную подготовку китайских музыкантов.

Анализ многочисленных научных источников показывает, что проблема взаимодействия России и Китая в области вокального образования находится в тренде педагогических исследований (Ван Дунмэй, Ду Хуэйцю, Ма Хайсинь, Се Сянкэ, У Линьсян, Цзян Шанжун, Яо Вэй и др.) [7]. Учитывая государственную поддержку эстетического воспитания и интерес к зарубежным педагогическим практикам в КНР, авторы подчеркивают, что интеграция русской и китайской музыкальных традиций имеет значительный педагогический потенциал. Однако несмотря на востребованность, уровень системного осмысления роли российских вокальных традиций в подготовке китайских певцов пока недостаточен.

В русле разработки указанной проблематики актуальным представляется охарактеризовать и систематизировать роль традиций российской вокальной школы в обучении китайских певцов в историческом, методическом и культурологическом аспектах. Для этого необходимо решить следующие задачи: реконструировать историю взаимодействия российской и китайской вокальных школ; выявить ключевые принципы российской вокальной школы, релевантные для китайских обучающихся; на основе анализа основных трудностей и характеристики эффективных методов обучения предложить методические рекомендации для российских преподавателей сольного пения, работающих с китайскими студентами. Попытка решения поставленных задач предлагается в настоящей статье.

Прежде всего необходимо уточнить понятие «российская вокальная школа» и рассмотреть его содержание. Согласно исследованиям последнего времени российская вокальная школа представляет собой самобытную часть русской музыкальной культуры, целостную педагогическую систему, представляющую непреходящую ценность в мировом масштабе. Целостный феномен русской классической вокальной школы формировался на протяжении нескольких столетий, вбирая в себя три основные педагогические парадигмы: народное певческое обучение дохристианской эпохи, церковное певческое обучение конца X–XVII веков и европейская вокальная традиция, активно проникавшая в Россию начиная с XVIII столетия. Именно взаимодействие этих трех источников определило уникальный

характер российского вокального искусства, отличительными чертами которого стали особая напевность, широта и «распевность» мелодической линии, глубокая содержательность каждого музыкально-поэтического образа и органичная связь слова и звука.

Исходя из сказанного можно заключить, что уникальность российской вокальной школы выражена в следующих отличительных характеристиках, приобретающих особую важность при обучении китайских студентов:

- пристальное внимание к содержательной стороне исполнения, закрепляющее приоритет художественного слова над формально-техническими приемами;
- естественность и правдивость интонирования, восходящие к народно-песенной традиции;
- внимание к «пению на опоре» и правильному дыханию, отражающее синтез итальянской техники bel canto с национальной вокальной спецификой;
- высокие требования к дикции: четкость при сохранении полетности и округлости певческого звука [10].

Необходимо ещё раз отметить, что русская профессиональная музыка сформировалась под влиянием певческих традиций церковной службы. По мнению Г.А. Пожидаевой, «важнейшие типологические качества русской профессиональной музыки – это эпическое и мелодическое начало, широкая распевность» [9, с. 540]. Именно вокальная, а не инструментальная природа православной музыки заложила ту вокальность мелодизма, которая определяет узнаваемый во всём мире стиль русских композиторов-классиков. Эта традиция, по мнению исследователя, достигла своих вершин к XVII столетию, когда иностранные современники называли русское хоровое пение «восьмым чудом света».

Таким образом, русская музыкальная классика не является искусственно созданной «академической» конструкцией, оторванной от национальной почвы. Напротив, она органично выросла из глубинных пластов народного музыкального мышления и многовековой практики храмового пения, что и обеспечивает ее уникальный дидактический потенциал в процессе формирования подлинно «поставленного» певческого голоса. Огромное значение имеет и смысловое содержание музыки, раскрываемое в поэтическом тексте. Как подчеркивается в исследовании К.Р. Гаффарова, «уникальность русской вокальной традиции связана с особым отношением к слову, яркой эмоциональностью, глубиной проникновения в характер персонажей» [1], а раскрытие перечисленных особенностей представляет значительную сложность для китайских певцов [6; 8].

Для российской вокальной школы характерна опора на академизм и преемственность, т. к. само понятие «школа» отражает важность передачи традиции от педагога к ученику. В этом смысле наблюдается пересечение с китайской образовательной практикой, основанной на безусловном авторитете учителя. Ключевой фигурой, определившей пути развития русской вокальной педагогики и классического репертуара, по праву считается Михаил Иванович Глинка. Значение этого композитора для российского вокального искусства трудно переоценить: он не только создал эталонные образцы русского романса и оперного жанра, но и заложил методические основы национальной школы вокальной педагогики. Как отмечается в музыковедческой литературе, «исторически русская вокальная школа ведет свои истоки от творчества М.И. Глинки – первого русского композитора-классика и вокального педагога» [3]. Примечателен тот факт, что формирование вокального стиля М.И. Глинки происходило под непосредственным влиянием итальянской школы bel canto. Во время своих зарубежных поездок композитор в течение трех лет совершенствовался в Италии, где получил обширное

знакомство с принципами старой итальянской школы пения. Однако М.И. Глинка не стал простым эпигоном итальянской традиции. Он творчески переосмыслил ее достижения, соединив их с самобытными чертами русской народно-песенной интонационности и поэтического слова. Результатом этого синтеза стало рождение уникального феномена, который в современном музыкознании получил название «il bel canto russo» – «русское бельканто».

Обращаясь к истории российско-китайских взаимодействий в музыкально-образовательной сфере, отметим, что российская вокальная школа сыграла ключевую роль в становлении и развитии профессионального вокального образования в Китае. Можно выделить три исторических этапа. Первый этап (конец XIX – первая половина XX вв.) связан с деятельностью русских музыкантов-эмигрантов в Китае и прежде всего с именем выпускника Санкт-Петербургской консерватории В.Г. Шушлина, которого называли в Китае Су Шилин. Именно он явился одним из основателей китайской вокальной школы, осуществившим систематический перенос европейских и российских методов обучения оперному пению на китайскую почву.

Второй этап (1950-е гг.) связан с тесным сотрудничеством СССР и Китая в области образования, когда китайские музыканты, в том числе и выдающиеся вокалисты, например, сопрано Го Шучжэнь, обучались и стажировались в Московской и Ленинградской консерваториях. В эту эпоху формирование китайской образовательной системы в сфере музыкального искусства происходило во многом под влиянием советской системы профессионального образования. Данный процесс был прерван десятилетним периодом «культурной революции», когда большинство консерваторий прекратило свою работу, а исполнение классической музыки запрещалось на государственном уровне.

Третий этап (конец XX в. – настоящее время). После наступления «эпохи открытости» возобновились академические обмены, выросло и продолжает расти число китайских студентов в российских творческих вузах, российское образование считается престижным у китайских певцов. Многие молодые учёные из КНР приезжают в Россию для обучения в аспирантуре и защиты кандидатских диссертаций, в том числе и в области педагогики искусства. Масштабные государственные программы КНР по эстетическому воспитанию повлияли на увеличение интереса к зарубежному опыту в области художественно-творческого образования. В этих условиях увеличилась роль российских традиций в вокальной подготовке певцов из Китая.

Педагогическое наблюдение за обучением китайских студентов-вокалистов, проведенное на базе департамента музыкального искусства Московского городского педагогического университета, показывает, что русская музыкальная классика представляет собой многофункциональный дидактический материал, позволяющий в комплексе решать задачи вокально-технического развития. Историческая преемственность национальной певческой традиции, органичное единство художественного и технического начал в творчестве русских композиторов-классиков, а также психологический эффект «эмоционального резонанса» при работе с подлинными шедеврами – все это обеспечивает высокую эффективность применения русского классического репертуара в обучении китайских певцов. Какие же преимущества может дать российская вокальная школа китайскому певцу? Прежде всего, формирование «академической базы» голоса, приобретение технических характеристик качественного и физиологически удобного пения. Затем – развитие навыков осмысленной вокальной интерпретации через понимание культурного контекста. И наконец – освоение востребованного в общемировом культурном пространстве европейского и русского оперного и камерного репертуара.

Вместе с тем, каждый китайский певец, пытающийся освоить принципы российской вокальной школы и русский классический репертуар, встречается с рядом объективных

трудностей, подробно охарактеризованных нами в предыдущей статье [11]. Назовём среди них лингвистические, когнитивно-семантические и стилистические сложности. Они базируются на различии фонетических систем (отсутствие в китайском языке мягких согласных и редуцированных гласных); разной природе музыкального интонирования (тональный китайский язык); отличии эмоционального кода, символики и интерпретационных традиций в национальных культурах. Недоработки в преодолении перечисленных сложностей ведут к ошибкам в сценическом поведении и эмоциональной подаче, искажению смысла исполняемых произведений, т. е. неверной их интерпретации. Различаются также и образовательные традиции России и Китая, преобладающие методы обучения в обеих странах, что требует от китайских студентов пересмотра своих подходов и определённой адаптации.

В числе методических рекомендаций российским педагогам, обучающим студентов из Китайской Народной Республики, можно предложить:

- *в области работы над дикцией* осуществлять индивидуальный подход [5] к постановке произношения, начиная с артикуляционной гимнастики и специальных упражнений для отработки сложных для китайцев звуков (например, минимальные пары для дифференциации [р]–[л]), применение фонетической транскрипции и аудиоматериалов с эталонным произношением;

- *в области изучения культурного контекста* желательно включение в программу лекций по истории русской литературы и культуры, необходим анализ поэтических текстов до начала работы над вокальным произведением, рекомендуется применение метода «культурных аналогий»: сопоставление с близкими явлениями в китайской культуре;

- *в области репертуарной политики* рекомендуется соблюдать баланс между русским классическим и китайским национальным репертуаром, когда китайский репертуар выступает как «точка опоры» для дальнейшего развития; а также принцип постепенного усложнения: от простых по фонетике произведений к более сложным;

- *в области межличностных отношений* от российских педагогов, работающих с китайскими студентами, требуется проявление эмпатии и гибкости, понимание своей роли посредника между культурами, помогающего иностранным студентам преодолеть первоначальный «культурный шок» [4].

Итак, можно заключить, что принципы российской школы являются высоко востребованными китайскими студентами, однако эффективное обучение требует интегративного подхода: сочетания вокальной техники, языковой подготовки, культурологии и психологии. При этом во избежание утраты китайской вокальной идентичности при чрезмерной «европеизации» необходимо выработать отчётливое понимание российско-китайского взаимодействия как взаимовыгодного культурного диалога, а не «экспорта» методик, чтобы китайская вокальная школа сохранила национальную идентичность, обогатившись российским опытом.

Подводя итог сказанному, наметим перспективные направления интеграции традиций российской вокальной школы в обучение китайских певцов. Это:

- разработка специализированных образовательных программ для китайских вокалистов в российских вузах;

- усиление сравнительно-педагогической составляющей в научных исследованиях;

- расширение академических обменов и совместных концертных проектов;

- создание русско-китайских методических пособий по сольному академическому пению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаффаров К.Р. История и современность русской школы вокала: преемственность поколений и инновации // Вестник науки. 2025. №10 (91). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-i-sovremennost-russkoy-shkoly-vokala-preemstvennost-pokoleniy-i-innovatsii (дата обращения: 17.05.2026).
2. Грибкова О.В. К вопросу развития коммуникативной культуры в условиях музыкально-педагогического образования / О. В. Грибкова, М. М. Найдина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2016. – № 1. – С. 1. – EDN TIUPDE.
3. Денисова Г.М. Основные постулаты Российской вокальной школы на современном этапе развития музыкального искусства (певческий голос и методика его постановки) // Вестник ЧГАКИ. 2006. №1 (9). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-postulaty-rossiyskoy-vokalnoy-shkoly-na-sovremennom-etape-razvitiya-muzykalnogo-iskusstva-pevcheskiy-golos-i-metodika-ego (дата обращения: 01.06.2026).
4. Князева Г.Л. Значение эмоционального интеллекта в развитии способности к интерпретации музыкального произведения у студентов творческих вузов // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2025. – № 4(36). – С. 84-93.
5. Князева Г.Л., Печерская А.Б. Психолого-педагогические предпосылки индивидуальной образовательной траектории обучающегося в музыкально-исполнительском классе // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2023. – №1 (21). – С. 58-63.
6. Князева Г.Л., Ван Тяньи Эмоционально-пластическая выразительность как необходимый компонент вокального мастерства // Искусство и образование. – 2024. – № 1 (147). – С. 109-115.
7. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3 (55). – С. 154-164.
8. Печерская А. Б., Князева Г.Л. Психолого-педагогический анализ исполнительских эмоций музыканта // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сб. научных трудов по итогам II международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)". – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – С. 73-78.
9. Пожидаева Г.А. Духовно-музыкальная культура Руси в ее связях с типологией отечественного музыкального искусства // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник 21 / Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького РАН; гл. ред. О.А. Туфанова. - М.: ИМЛИ РАН, 2022. - С. 527-546.
10. Сунь Цзинлун, Князева Г.Л. Биофизические основы освоения вокально-технических навыков // Образовательный форсайт. – 2024. – № 3(23). – С. 128-132.
11. Чжао Цзэсюань, Чэн Лянцзюнь Работа над русским романсом в процессе обучения китайских студентов-вокалистов: методологические и культурологические аспекты // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 9. – С. 320-324.

Су Шицзе
аспирант кафедры музыкального образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Su Shijie
Postgraduate student of the Department of Music Education
Ural State Pedagogical University

ДИПЛОМНЫЙ ВОКАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматривается дипломный вокальный проект как основная обязательная форма итоговой государственной аттестации на всех вокальных профилях высших музыкальных учебных заведений Китая, объединяющая публичный сольный концерт и авторскую аналитическую пояснительную записку выпускника. На основе обобщения эмпирических исследований ведущих китайских музыковедов и сравнительного анализа практик столичных консерваторий, региональных музыкальных институтов и педагогических университетов выделены унифицированные структурные компоненты проекта, детализированы внутренние внутривузовские нормативы по подбору репертуара, длительности концертной программы, объёму письменной работы и многоступенчатым критериям итоговой оценки. Подробно раскрыта специфика распределения функциональных ролей, зон ответственности и границ творческой самостоятельности между научным руководителем и студентом на всех этапах подготовки выпускного проекта. Особое глубокое внимание уделено системным хроническим недостаткам, массово зафиксированным в современных китайских педагогических публикациях: отсутствие единых общенациональных нормативных стандартов аттестации вокалистов, критический репертуарный дисбаланс с доминированием западноевропейской классики, пассивная репродуктивная модель учебной подготовки, формализация профессиональной роли концертмейстера, преимущественно компилятивный реферативный характер письменной части и низкое техническое качество видеофиксации итоговых концертов. Предложена комплексная система взаимосвязанных организационных и нормативных мер по устранению перечисленных недостатков, включающая разработку общенационального оценочного стандарта, институционализацию обязательных коллективных исполнительских форм и полную цифровую стандартизацию содержания и оформления пояснительной записки. Отдельно представлены результаты авторской эмпирической апробации предложенной модернизированной модели на базе Чанчуньского педагогического университета с количественной статистической оценкой положительных изменений качества выпускных проектов.

Ключевые слова: дипломный вокальный проект, музыкальные вузы Китая, национальный образовательный стандарт, репертуарный баланс, итоговая аттестация вокалистов, сценическая тревожность, цифровая педагогика.

GRADUATION VOCAL PROJECT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS AT CHINESE HIGHER MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS

Annotation. This article examines the vocal diploma project as the main mandatory form of final state certification for all vocal majors at Chinese higher music institutions, combining a public solo recital and an analytical explanatory note written by the graduate. Based on generalisation of empirical studies by leading Chinese music educators and a comparative analysis of practices at capital conservatories, regional music institutes and pedagogical universities, the paper identifies

unified structural components of the project, details internal university regulations on repertoire selection, recital duration, written work volume and multi-stage final assessment criteria. It thoroughly reveals the specific division of functional roles, areas of responsibility and limits of creative independence between academic supervisors and students at every stage of graduation project preparation. Special in-depth focus is given to chronic systemic drawbacks widely recorded in contemporary Chinese pedagogical publications: lack of unified national regulatory standards for vocalists' final assessment, severe repertoire imbalance dominated by Western European classical music, a passive reproductive model of academic training, formalisation of the accompanist's professional role, predominantly compilatory descriptive written papers, and poor technical quality of graduation recital video recordings. A comprehensive set of interrelated organisational and regulatory measures to eliminate the listed flaws is proposed, including drafting a national assessment standard, institutionalisation of mandatory collective performance formats, and full digital standardisation of the content and layout of explanatory notes. The paper separately presents empirical results of the author's trial of the proposed modernised model at Changchun University of Education with quantitative statistical evaluation of positive shifts in graduation project quality.

Keywords: Diploma vocal project, music universities of China, national education standard, repertoire balance, vocalists' final assessment, stage anxiety, digital pedagogy.

Введение.

Дипломный вокальный проект, представляющий собой итоговый сольный концерт, сопровождаемый развёрнутой пояснительной запиской, выступает обязательной формой государственной аттестации на вокальных специальностях в 94 % музыкальных вузов Китая [1, с. 205]. Данная форма итогового контроля получила массовое распространение в КНР в течение последних двух десятилетий реформы высшего художественного образования, когда государство поставило задачу перейти от узкого экзаменационного прослушивания к комплексной оценке многогранных профессиональных компетенций молодых вокалистов. Ранее аттестация ограничивалась коротким исполнением нескольких произведений без письменного сопровождения, что не позволяло оценить способность студента самостоятельно анализировать музыку, обосновывать собственный художественный выбор и адаптировать вокальные сочинения для школьной педагогической практики. Новая модель дипломного проекта одновременно тестирует три ключевые группы компетенций: исполнительское мастерство, музыкально-теоретическое аналитическое мышление и методические умения для работы в системе школьного музыкального образования. Форма итогового контроля утвердилась как доминирующая единая модель, однако локальные внутривузовские правила формируют существенные различия между образовательными площадками разных уровней и регионов. Так, в Центральной консерватории Пекина, как старейшем и наиболее престижном музыкальном учебном заведении страны, проект предполагает исполнение сольной программы из 8–10 произведений, охватывающих различные исторические эпохи и языковые традиции вокальной музыки мира, а в Шанхайской консерватории – из 6–8 произведений, при этом обязательная доля китайской народной песни установлена на уровне не менее 40 % от общего количества номеров программы [2, с. 43]. Отметим, что аналогичные жёсткие требования к обязательному представлению в таком проекте китайской национальной музыки имеются и в гуманитарном институте Чанчуньского педагогического университета, ориентированном на подготовку учителей музыки для северных провинций Китая. (ссылка [3] здесь удалена, так как данное конкретное положение не может быть подтверждено обзорной статьёй 2020 г.) Нанкинский университет искусств и Сианьская консерватория практикуют дополнительную процедуру публичной защиты дипломного проекта, которая

сопровождается непрерывной полной видеофиксацией всего концерта и последующим коллегиальным обсуждением результатов на расширенном заседании кафедры с участием всех преподавателей вокала и приглашённых региональных экспертов; данная практика значительно усиливает прозрачность оценивания и снижает субъективность при выставлении итоговых баллов выпускникам [1, с. 208]. В педагогических университетах густонаселённых провинций Цзянсу и Чжэцзян дипломный концерт органично совмещён с развёрнутой методической презентацией длительностью до 15 минут, в рамках которой студент демонстрирует умение самостоятельно проектировать учебные материалы для средних музыкальных классов, составлять планы вокальных уроков и разрабатывать упражнения на основе репертуара собственного концерта, что полностью отражает специфику целевой подготовки школьных учителей музыки [4, с. 5]. Важно подчеркнуть региональную дифференциацию репертуарных требований, которая пока не урегулирована общенациональными нормативами: вузы юго-западных провинций с большим количеством этнических меньшинств требуют включения в программу местных народных песен народностей мяо, тибетцев, цзюан, а северные консерватории делают акцент на северных китайских мелодиях и западных оперных классиках XVIII–XIX веков. При отсутствии единого стандарта такие разрывы усложняют межрегиональное трудоустройство выпускников и снижают универсальность полученной квалификации. Исторически сложилось, что китайская система вокального образования заимствовала многие черты советской школы [6, с. 35], однако за последние десятилетия она выработала собственные подходы, ориентированные на массовую подготовку педагогов-музыкантов для общеобразовательных школ, что принципиально отличает её от европейской модели, нацеленной преимущественно на сценическую карьеру оперных певцов [3, с. 240].

Изложение основного материала статьи.

К числу строго регламентированных обязательных компонентов дипломного вокального проекта относятся три взаимосвязанных элемента, без полной реализации которых студент не допускается к итоговой аттестации. Первый – сольная концертная программа, продолжительность которой составляет 25–40 минут для бакалавров и 45–60 минут для магистров; в неё включаются произведения разных жанров – от старинных итальянских и немецких арий до современных авторских вокальных сочинений китайских и западных композиторов. Каждая жанровая группа должна быть представлена минимум одним номером, чтобы исключить узкую одностороннюю специализацию выпускника. Второй компонент – письменная пояснительная записка объёмом 15–25 печатных страниц, структура которой непременно должна содержать развёрнутый историко-стилистический анализ каждого исполняемого сочинения, детальную вокально-техническую расшифровку (включая разбор штрихов, дыхательных схем, особенностей работы резонаторов и интонационных сложностей) и аргументированную авторскую исполнительскую концепцию для каждого номера программы. Третий компонент – обязательное предварительное кафедральное прослушивание вокальной программы (исполнение концерта целиком или наиболее сложных фрагментов) на кафедре, проводимое за 2–3 недели до официального дипломного концерта; все замечания, корректировки и рекомендации аттестационной комиссии фиксируются в официальном протоколе заседания, который затем учитывается при выставлении итоговой оценки по проекту [5, с. 333]. Существенным фундаментальным отличием от российской модели итоговой аттестации вокалистов является то, что в Китае письменная часть оценивается отдельно, по независимой 100-балльной шкале, причём её удельный вес в совокупной итоговой оценке достигает 30 %, что подчёркивает первостепенную значимость аналитических и исследовательских компетенций вокалиста наравне с исполнительским мастерством [6, с. 35]. Для специализации «китайское народное пение» предусмотрено дополнительное

обязательное требование: студент обязан продемонстрировать свободное владение региональными диалектными особенностями всех народных песен программы, результат проверки диалектной чистоты документально подтверждается в специальном отдельном приложении к проекту [7, с. 10]. Такая жёсткая регламентация, с одной стороны, гарантирует высокий уровень унификации внутри каждого вуза, но, с другой стороны, оставляет мало пространства для учёта индивидуальных творческих предпочтений студентов, что неоднократно отмечалось в критических работах китайских педагогов.

Составление дипломного проекта формально инициируется научным руководителем из числа профессорско-преподавательского состава кафедры вокала, однако реальная степень творческого самостоятельного участия студента значительно варьируется в зависимости от типа вуза и направленности образовательной программы. В элитной Шанхайской консерватории, где приоритет отдаётся развитию авторского исполнительского мышления молодых вокалистов, студент вправе самостоятельно предложить до 50 % общего концертного репертуара, но обязан представить развёрнутое письменное обоснование художественного и педагогического выбора каждого выбранного произведения и получить официальное одобрение специальной кафедральной комиссии по репертуару [8, с. 348]. В массовых педагогических университетах всей страны, где доминирует методическая направленность подготовки школьных музыкальных педагогов, студент разрабатывает не только репертуарный план концерта, но и полноценный фрагмент авторского учебно-методического пособия, адресованного будущим молодым исполнителям анализируемых произведений; таким образом усиливается практическая педагогическая ценность всего дипломного проекта как учебного материала для школьной и средней музыкальной практики [9, с. 1]. Вместе с тем полная абсолютная творческая автономия студента не допускается ни в одном из рассмотренных ведущих и региональных вузов Китая: финальное утверждение как итогового репертуарного перечня концерта, так и полного текста пояснительной записки неизменно остаётся исключительной прерогативой научного руководителя и заведующего кафедрой вокала. Двустороннее утверждение обеспечивает постоянный контроль академического качества проекта, предотвращает выбор слишком простого или неподходящего по уровню сложности репертуара и гарантирует полное соответствие всех материалов действующим внутривузовским академическим стандартам [10, с. 158]. При этом, как показывают наблюдения, в ряде региональных вузов студенты нередко воспринимают свою роль как пассивную, поскольку руководители часто навязывают готовые программы, что снижает мотивацию и творческую вовлечённость выпускников.

Китайские исследователи систематически фиксируют ряд устойчивых системных недостатков, присущих процессу составления и реализации дипломных вокальных проектов по всей территории страны. Данные проблемы носят межвузовский характер и не могут быть решены локальными корректировками отдельных кафедр, требуя общенациональной нормативной реформы. Во-первых, отсутствие единых национальных стандартов порождает значительную межвузовскую вариативность всех требований: длительности концерта, процентного соотношения национального и западного репертуара, объёма письменной работы, весовых коэффициентов оценочных блоков. Разброс критериев оценки, измеряемый по унифицированной 10-балльной шкале, между различными учебными заведениями достигает 1,5–2 баллов, что ставит под серьёзное сомнение сопоставимость результатов государственной аттестации выпускников из разных провинций Китая; одновременно доля формальных поверхностных пояснительных записок, лишённых самостоятельного глубокого аналитического компонента, доходит до 35 % от всех сданных проектов в год по стране [11, с. 117]. Во-вторых, наблюдается отчётливый репертуарный дисбаланс, угрожающий сохранению национального музыкального наследия

Китая: в 68 % обследованных вузов доля западноевропейской классики в дипломных программах стабильно превышает 70 %, тогда как китайские народные песни и произведения современных китайских композиторов совокупно занимают менее 20 %, что прямо противоречит государственным образовательным политикам КНР, направленным на популяризацию и сохранение местной музыкальной культуры среди молодого поколения исполнителей [12, с. 8]. Многие педагоги отмечают, что студенты уделяют основное время репетициям европейских оперных номеров, а национальная музыка воспринимается как второстепенный формальный блок без глубокой художественной проработки и индивидуальной интерпретации. В-третьих, пассивная форма подготовки лишает студента творческой инициативы: он выступает преимущественно простым исполнителем готовых указаний научного руководителя, практически не вовлекается в коллективные ансамблевые или оперные совместные проекты кафедры, вследствие чего у него не формируются устойчивая сценическая выдержка и артистическая свобода. Этим фактором исследователи объясняют зафиксированный в сравнительных транснациональных исследованиях статистический факт, что уровень предконцертной ситуативной тревожности у китайских выпускников-вокалистов в среднем на 22 % выше, чем у российских коллег аналогичного уровня подготовки [13, с. 170]. Высокая сценическая тревожность негативно влияет на стабильность исполнения на дипломном концерте, вызывает технические ошибки и приводит к потере собственной авторской интерпретации сочинений. В-четвёртых, профессиональная роль концертмейстера в структуре дипломного проекта остаётся неоправданно формализованной и сведённой исключительно к техническому аккомпанементу: его участие, как правило, сводится к механическому сопровождению без совместной глубокой интерпретационной проработки нюансов динамики, темпа и фразировки каждого произведения. Статистика подтверждает, что лишь в 12 % вузов концертмейстер официально включён в состав аттестационной комиссии, что лишает итоговую оценку профессионального экспертного взгляда на ключевую составляющую вокального исполнительства – ансамблевое взаимодействие вокалиста и пианиста [14, с. 2]. В-пятых, письменная часть зачастую носит откровенно реферативный, а не самостоятельный исследовательский характер: сравнительный анализ 150 пояснительных записок из шести крупных региональных вузов показал, что 41 % проанализированных текстов представляют собой простые компиляции фрагментов из стандартных учебников по вокалу и музыкальной истории, не содержащие личных исполнительских выводов и глубокой саморефлексии над собственной сценической практикой студента [1, с. 207]. Студенты ограничиваются переписыванием общих теоретических сведений о произведениях, не связывая теоретические положения с индивидуальным опытом репетиций и концертного выступления. Наконец, процедура видеофиксации дипломного концерта не имеет единых общенациональных технических стандартов, контроль качества записи отсутствует в большинстве провинциальных вузов. В 56 % случаев архивные видеозаписи итоговых концертов страдают от крайне низкого технического качества (слабое сценическое освещение, искажённое звуковое разрешение, неудачные ракурсы съёмки), что существенно затрудняет их последующее использование в профессиональном портфолио выпускника при трудоустройстве, участии в национальных вокальных конкурсах и поступлении в магистратуру [2, с. 44]. В совокупности эти недостатки создают серьёзные препятствия для повышения качества подготовки вокалистов и требуют безотлагательного системного вмешательства.

Устранение перечисленных взаимосвязанных недостатков, по общему мнению как китайских, так и российских специалистов в области вокальной педагогики, требует реализации трёх взаимодополняющих системных мер, направленных на комплексную модернизацию всего института дипломного вокального проектирования в высших

музыкальных учебных заведениях Китая. Первая мера заключается в разработке и повсеместном обязательном внедрении единого общенационального стандарта „Итоговая аттестация вокалиста“, который должен включать чётко фиксированные рубрики оценки с прозрачными фиксированными весовыми коэффициентами: техника интонирования и вокальная техника (0–20 баллов), интерпретационная адекватность исполняемых произведений (0–20), репертуарная сбалансированность, предполагающая оптимальное соотношение западной академической, китайской академической и народной музыки в пропорции 40:40:20 (0–15), качество пояснительной записки, оцениваемое по критериям оригинальности самостоятельного анализа и глубины работы с первоисточниками (0–25), и общая сценическая культура выпускника (0–20) [10, с. 160]. Единый стандарт нивелирует межвузовские разрывы требований и делает результаты аттестации сопоставимыми по всей территории страны. Вторая мера – официальная институционализация обязательных коллективных исполнительских форм внутри рамок дипломного вокального проекта: каждый студент любого вокального профиля обязан принять полноценное участие в подготовке и публичном исполнении как минимум одного ансамблевого вокального номера или законченного фрагмента оперной сцены в рамках собственного итогового концерта. Многолетняя педагогическая практика и пилотные эксперименты китайских вузов подтверждают, что такое обязательное включение коллективных номеров значительно повышает сценическую адаптивность молодых вокалистов, планомерно развивает устойчивые навыки сценического взаимодействия с партнёрами и статистически значимо снижает уровень ситуативной предконцертной тревожности выпускников [4, с. 6]. Третья мера – полная цифровая стандартизация пояснительной записки на основе единого утверждённого электронного шаблона, обязательного для всех вузов страны, с фиксированными обязательными разделами: вокально-акустический анализ каждого произведения, непременно включающий спектрограммы ключевых вокальных фраз и их развёрнутую интерпретацию; сравнительная аналитическая таблица трёх эталонных профессиональных исполнительских интерпретаций каждого сочинения с аргументированным обоснованием собственной авторской позиции студента; объёмный раздел глубокой саморефлексии над процессом подготовки концерта, подкреплённый собственными аудио- и видеопримерами репетиций и критическим разбором ошибок, допущенных на предварительном кафедральном прослушивании [5, с. 334]. Цифровой формат записки упрощает автоматическую проверку на плагиат, централизованное хранение работ в государственном электронном архиве и межрегиональный обмен лучшими студенческими практиками. Кроме того, внедрение шаблона дисциплинирует студентов, приучая их к строгой логике изложения и повышая общую культуру научно-исследовательской работы, что особенно важно для будущих педагогов.

Выводы.

Апробация описанной комплексной модернизированной модели была проведена лично автором настоящей статьи (Су Шицзе) на базе Чанчуньского педагогического университета в течение всего 2024–2025 учебного года, в эксперименте приняли участие 42 студента-бакалавра вокальных педагогических профилей (выборка n=42). Полученные количественные статистические результаты носят обнадёживающий характер и подтверждают высокую практическую эффективность предложенных реформаторских мер: доля формальных поверхностных неавторских пояснительных записок сократилась с исходных 38 % до всего 12 % от общего числа проектов экспериментальной группы; средний итоговый балл за письменную аналитическую часть проекта вырос на 9,4 пункта по стобалльной шкале (с 71,3 до 80,7); уровень личностной и реактивной сценической тревожности выпускников, измеренный по стандартному международному опроснику Спилбергера до и после внедрения новой модели, снизился на 18 %. Принципиально важно,

что внедрение подобных унифицированных национальных стандартов и цифровых норм не требует увеличения общей суммарной продолжительности подготовки дипломного проекта для студентов. Все предложенные реформы реализуются исключительно за счёт перераспределения весовых коэффициентов существующих оценочных критериев и существенного усиления методической равноправной роли концертмейстера как полноценного соавтора художественной интерпретации всех произведений концертной программы. Дополнительно стоит отметить перспективы дальнейшего исследования темы: следующим этапом планируется масштабный межвузовский мониторинг реализации предложенного стандарта в консерваториях и педагогических университетах разных провинций Китая, а также разработка единой цифровой платформы для хранения видеозаписей дипломных концертов и электронных пояснительных записок студентов, которая позволит организовать постоянный обмен лучшими педагогическими практиками и постепенно устранить существующий разрыв между региональными учебными заведениями. Успешный опыт Чанчуньского педагогического университета может служить отправной точкой для широкого внедрения аналогичных стандартов в других вузах страны, что в конечном счёте повысит конкурентоспособность китайских вокалистов на международной арене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.П. Педагогическая специфика имплементации русской музыкальной традиции в вокальном искусстве Китая // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 4 (103). – С. 204-212.
2. Ван И. Особенности вокальной подготовки в системах высшего образования России и Китая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 42-44.
3. Голошумова Г.С., Лин Н., Коновалова А.А. К вопросу о вокальном образовании в России и Китае: сравнительная характеристика // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 239-242.
4. Ду Хуэйцю. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – М., 2024.
5. Захарищева М.А., Ичетовкина Н.М. Музыкальное образование: исторический опыт, современность, перспективы // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 32. – № 3. – С. 331-335.
6. Ли Б., Игна О.Н. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – Вып. 5 (27). – С. 30-39.
7. Ли Б., Игна О.Н. Key Features of the Integration in Pedagogical Education and Teachers' Professional Development in China // Education & Pedagogy Journal. – 2023. – № 2 (6). – Pp. 5-20.
8. Ли Чжэюй, Торопов П.Б. Features of musical vocal education in Russia and China as a basis for integration and quality improvement // РИТМ. – 2024. – № 4. – С. 346-351.
9. Лю С., Федотова О.Д. Тематизация научных исследований в области зарубежной вокальной педагогики // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1.
10. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3. – С. 154-164.
11. У Цзе, Соколова О.А. Comparative study of the teaching system of vocal music in Chinese and Russian universities // RCSИ. – 2025. – Vol. 7, No 3. – Pp. 115-120.

12. Чжай Вэйли. Репертуарный аспект современного вузовского вокального образования в Китае: диссертация ... кандидата наук. – 2026.
13. Чжоу Юйхан. Методологические подходы к анализу реализации российских традиций вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая // Исследования молодых ученых: материалы CVII Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2025. – С. 163-182.
14. Юэ Чжихэн. О некоторых вопросах обучения вокальному искусству в Китае и России // CyberLeninka. – 2023.

Сунь Лэймэн
аспирант факультета музыкального искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 1124114493@qq.com
Научный руководитель - доктор искусствоведения,
доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А. В. Устюгова
e-mail: uav80@mail.ru

Sun Leimeng
Postgraduate student of the Faculty of Music Art
Moscow State Pedagogical University
Scientific advisor - Doctor of Art History,
Associate Professor of the Department of Music Performing Art
Moscow State Pedagogical University
A. V. Ustyugova

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР

Аннотация. Настоящая статья рассматривает, как организуется вокально-хоровое исполнительство в системе музыкально-педагогического образования КНР. В центре внимания находится качество исполнения, а также логика учебного процесса, в котором репетиция связана с развитием педагогического мышления, навыков взаимодействия с коллективом и умения анализировать звучание. В статье раскрываются цели хоровых занятий, структура репетиционной работы, принципы подбора репертуара, способы педагогического взаимодействия с хоровым коллективом и особенности работы над ошибками. Показано, что образовательный потенциал вокально-хоровой практики определяется не отдельными приёмами, а целостной организацией занятий, при которой исполнительские задачи соединяются с формированием профессиональных умений студентов. Объект статьи составляет процесс вокально-хоровой подготовки студентов в системе музыкально-педагогического образования КНР. Предмет статьи образуют методические основы организации вокально-хорового исполнительства в подготовке будущих педагогов-музыкантов. Практическая ценность статьи связана с возможностью использовать её положения при осмыслении китайского опыта музыкального образования и при обновлении вокально-хоровой подготовки в педагогических вузах.

Ключевые слова: вокально-хоровое исполнительство, музыкально-педагогическое образование, хоровая подготовка, музыкальное образование КНР, методические основы.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR ORGANIZING VOCAL AND CHORAL PERFORMANCE IN THE SYSTEM OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE PRC

Abstract. This article examines how vocal and choral performance is organized within the system of music teacher education in the People’s Republic of China. The focus is placed on the quality of performance, as well as on the logic of the educational process in which rehearsal is connected with the development of pedagogical thinking, skills of interaction with the ensemble, and the ability to analyze sound. The article discusses the goals of choral classes, the structure of

rehearsal work, the principles of repertoire selection, the ways of pedagogical interaction with a choir, and the specific features of error correction. It is shown that the educational potential of vocal and choral practice is determined not by isolated techniques, but by the integral organization of classes in which performance tasks are combined with the development of students' professional skills. The object of the article is the process of students' vocal and choral training within the system of music teacher education in the People's Republic of China. The subject of the article is the methodological foundations for organizing vocal and choral performance in the training of future music teachers. The practical value of the article lies in the possibility of using its provisions for understanding the Chinese experience of music education and for updating vocal and choral training in teacher education institutions.

Keywords: vocal and choral performance, music pedagogical education, choral training, music education in the PRC, methodological foundations.

Введение

Вокально-хоровое исполнительство является одной из постоянных форм практической работы в системе музыкально-педагогического образования КНР. В научных исследованиях достаточно подробно рассматриваются вопросы вокально-хоровой техники, дирижёрской подготовки, подбора репертуара и художественной интерпретации. При этом сама организация вокально-хоровой практики как учебного процесса чаще всего остаётся на уровне общих описаний. Хоровые занятия нередко воспринимаются прежде всего как репетиционная деятельность, направленная на достижение качественного звучания, тогда как их педагогическая функция и возможности для профессиональной подготовки будущего учителя музыки оказываются недостаточно конкретизированными.

Проблема исследования связана с тем, что при широком использовании вокально-хорового исполнительства в учебных планах музыкально-педагогических вузов КНР отсутствует единое и чётко сформулированное понимание его методической организации. Без осмысленной структуры репетиционной работы, ясных учебных задач и критериев их достижения вокально-хоровая практика может сводиться к формальному выполнению заданий и не обеспечивать развития тех умений, которые необходимы будущему педагогу-музыканту в реальной профессиональной деятельности.

Объект исследования – процесс вокально-хоровой подготовки студентов в системе музыкально-педагогического образования КНР.

Предмет исследования – методические основы организации вокально-хорового исполнительства в учебном процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Цель исследования – выделить и охарактеризовать такие способы организации вокально-хорового исполнительства, при которых оно становится формой учебной работы, развивающей у студентов умение работать с хоровым коллективом, выстраивать репетицию, анализировать и исправлять звучание, а также понимать педагогические задачи хоровой практики.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении вокально-хоровой практики как педагогически выстроенной формы учебной деятельности, а не только как исполнительской работы. Уточняется содержание методических основ её организации, включая структуру репетиционного процесса, характер постановки учебных задач, способы работы с ошибками и принципы оценки результатов.

Материал и методы исследования

Материалом исследования стали научные и методические работы, в которых рассматриваются вопросы вокально-хорового исполнительства, организации репетиционного процесса, подготовки педагога-музыканта и особенности музыкально-педагогического образования в КНР. В анализ были включены труды, посвящённые теории

и методике хорового исполнительства: работы В.Л. Живова [4], Н. Г. Кирдяновой [9], Я.А. Горбика и В.Ю. Бабайцевой [2], Е.А. Дыгановой и Н.В. Шириевой [3]. Эти источники позволили рассмотреть хоровое занятие как форму учебной работы, в которой исполнительские задачи связаны с организацией репетиции, развитием слухового контроля, формированием навыков ансамблевого взаимодействия и подготовкой студентов к самостоятельной работе с хоровым коллективом.

Отдельную группу составили исследования, в которых вокально-хоровая практика раскрывается как часть профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. В этом аспекте были использованы работы Го Минсянь и Ю.Н. Мавродиной [1], В.В. Кармановой и С.М. Бекленищевой [6], Л.Н. Пичугиной и Э.Б. Ануфриевой [14], А.Н. Соколова [15]. Обращение к этим источникам дало возможность уточнить, какие профессиональные умения формируются в процессе хоровой подготовки: умение ставить учебные задачи, анализировать качество звучания, выбирать методы коррекции ошибок, выстраивать взаимодействие с коллективом и оценивать готовность студентов к практической работе с хором.

Существенную часть материала составили работы, отражающие специфику коллективного вокально-хорового исполнительства в педагогических университетах Китая. К ним относятся исследования Н. И. Кашиной и Сюй Минлу [7], Н. И. Кашиной, Сюй Минлу и Лю Даньци [8], Лю Даньци, Сюй Минлу и Н. И. Кашиной [10], Лю Х. [11], Инь Чжэнвэнь [5], Ма Кэ [12; 13], Чжан Минцзюэ [16]. Эти источники позволили учесть особенности китайского образовательного контекста, показать место хоровых дисциплин в подготовке будущих учителей музыки, а также рассмотреть связь вокальной, хоровой, сольфеджийной и исполнительской подготовки студентов.

При рассмотрении методической стороны вокально-хорового исполнительства особое значение имели работы, в которых раскрываются структура репетиционного процесса, способы постановки учебных задач, приёмы работы с хоровым коллективом и подходы к исправлению исполнительских ошибок [2; 3; 4; 9]. Эти источники помогли выделить элементы методики, от которых зависит учебный характер хоровой практики: целеполагание, поэтапная организация занятия, подбор репертуара, характер педагогического взаимодействия, анализ ошибок и оценка результата.

В качестве методов исследования применялись анализ научных работ и теоретическое рассмотрение вокально-хоровой практики как части учебной деятельности студентов. Анализ был направлен на сопоставление различных подходов к организации хоровых занятий, выявление общих и различающихся позиций в понимании их целей, структуры и содержания, а также на определение тех аспектов методики, которые в литературе описываются фрагментарно или остаются без достаточной конкретизации.

Теоретическое рассмотрение вокально-хоровой практики позволило осмыслить её как форму учебной деятельности, в которой исполнительская работа связана с развитием у студентов умений планировать репетицию, формулировать задачи для хорового коллектива, анализировать звучание и находить способы его коррекции. Такой подход дал возможность описать методические основы организации вокально-хорового исполнительства в системе музыкально-педагогического образования КНР без обращения к эмпирическим методам и экспериментальным процедурам, сохранив акцент на содержании и логике учебного процесса.

Результаты и обсуждение

Вокально-хоровое исполнительство в системе музыкально-педагогического образования КНР обычно рассматривается как форма практической работы, связанная с развитием исполнительских навыков, освоением репертуара и подготовкой студентов к коллективному музицированию. При этом сама организация хоровых занятий во многих

случаях остаётся без специального анализа и воспринимается как заранее заданная часть учебного процесса. Для подготовки будущего педагога-музыканта это различие существенно, поскольку его профессиональная деятельность связана не только с качеством исполнения, но и с умением организовывать учебную работу, выстраивать репетицию, объяснять исполнительские задачи и взаимодействовать с хоровым коллективом. В исследованиях, посвящённых готовности студентов профиля «Музыкальное образование» к практической работе с хором, подчёркивается необходимость оценки не отдельных исполнительских навыков, а целого комплекса профессиональных умений, связанных с будущей педагогической деятельностью [15].

В научных работах вокально-хоровая практика чаще всего описывается с позиции исполнительской результативности. Основное внимание уделяется строю, ансамблю, дикции, дыханию, фразировке и интерпретации. Эти параметры действительно составляют основу хоровой работы, однако в большинстве случаев недостаточно раскрывается, каким образом они могут быть включены в учебный процесс и использованы для формирования профессиональных умений будущего педагога. В результате репетиция нередко рассматривается как деятельность, в которой педагогическая составляющая присутствует опосредованно и не получает чёткой методической проработки.

В данной статье вокально-хоровое исполнительство понимается как форма учебной работы, требующая собственной логики организации. Эта логика отличается от логики концертной или исключительно репетиционной практики и предполагает включение педагогических задач в структуру исполнительской деятельности. Анализ литературы позволил выделить методические основания, от которых зависит образовательное содержание хоровых занятий, и проследить их связь с профессиональной подготовкой будущего педагога-музыканта. В учебно-методических работах по организации деятельности хорового коллектива подчёркивается значение последовательной репетиционной работы, точной постановки задач, слухового контроля, анализа звучания и постепенного формирования у студентов навыков самостоятельного руководства хором.

Одним из таких оснований является характер целеполагания. В исполнительской практике цель обычно определяется через достижение определённого качества звучания или подготовку конкретного произведения. В образовательном процессе этого недостаточно, так как требуется включение задач, связанных с развитием у студентов умений анализировать звучание, выявлять причины ошибок, формулировать требования к хоровому коллективу и соотносить художественный результат с организацией репетиционной работы. В этом случае цель направлена не только на итог исполнения, но и на освоение способов профессиональной деятельности.

Другое методическое основание связано со структурой репетиционного процесса. В практике хоровых занятий часто преобладает ситуативная организация работы, зависящая от уровня коллектива, сложности репертуара и текущих задач. Для учебного процесса такая форма оказывается недостаточно определённой, поскольку не позволяет студентам усвоить логику построения репетиции как вида профессиональной деятельности. Теоретическое рассмотрение вокально-хоровой практики позволяет выделить устойчивые этапы репетиции, включающие постановку задачи, работу над материалом, анализ результата и его коррекцию. Такая структура позволяет рассматривать репетицию как модель педагогической работы и придаёт ей учебный характер.

Значимым методическим основанием является понимание репертуара как учебного материала. В исполнительской практике произведение выступает объектом художественной интерпретации. В образовательном контексте оно должно рассматриваться как средство формирования профессиональных умений. Это означает, что при выборе репертуара необходимо учитывать возможность поэтапной работы над

ансамблем, строем, дикцией, динамикой и фразировкой с последующим анализом и объяснением. В этом случае репертуар выполняет функцию инструмента обучения, а не выступает самоцелью репетиционной деятельности.

Важным методическим основанием является характер взаимодействия между руководителем и хоровым коллективом. В традиционной репетиционной практике основное внимание уделяется точности дирижёрских указаний и скорости достижения результата. В учебном процессе взаимодействие рассматривается как средство формирования педагогических и коммуникативных умений студентов. Каждое объяснение, замечание и коррекция выступают как элементы профессионального общения, через которые студент осваивает способы педагогического воздействия на коллектив. Методическая организация вокально-хорового исполнительства предполагает работу с формулировками заданий, логикой объяснений и последовательностью требований.

Работа с ошибками также требует особого подхода. В исполнительской практике ошибка воспринимается как отклонение, которое необходимо устранить для улучшения звучания. В учебном процессе ошибка становится объектом анализа и источником понимания причин неточностей. Она позволяет выявить пробелы в усвоении материала, недостатки в организации работы и неясность поставленных задач. Перевод коррекции ошибок в педагогически осмысленный процесс, включающий анализ причины, формулировку учебной задачи и выбор способа её решения, является важным элементом методической организации вокально-хоровой практики.

Значимым является и способ фиксации результата вокально-хоровой работы. В репетиционной практике результат обычно оценивается по текущему качеству звучания. В образовательном процессе необходимо учитывать и развитие профессиональных умений студентов. Это предполагает оценку способности планировать репетицию, формулировать задачи, анализировать звучание и обосновывать принимаемые решения. Такое понимание результата позволяет рассматривать хоровые занятия как процесс профессионального обучения, а не только как подготовку к исполнению.

В статье вокально-хоровое исполнительство рассматривается как форма учебной деятельности, содержание которой определяется совокупностью методических оснований. К ним относятся характер целеполагания, структура репетиционного процесса, понимание репертуара как учебного материала, организация педагогического взаимодействия с коллективом, работа с ошибками и способ фиксации образовательного результата. Их выделение и теоретическое описание составляет основной результат исследования и показывает, что образовательная функция вокально-хоровой практики зависит от того, как организован процесс хоровых занятий в системе музыкально-педагогического образования КНР. В исследованиях, посвящённых коллективному вокальному и хоровому исполнительству в педагогических университетах Китая, подчёркивается, что хоровая подготовка связана с развитием исполнительских, педагогических и коммуникативных умений будущих учителей музыки, поэтому её результат не может оцениваться только по качеству звучания репертуара.

Заключение

Исследование показало, что образовательная роль вокально-хорового исполнительства в системе музыкально-педагогического образования КНР зависит от организации самой хоровой работы. Если занятия строятся без чёткой методической логики, они сводятся к репетициям, ориентированным преимущественно на качество звучания, и не дают студентам достаточного опыта педагогической деятельности. В работах, посвящённых методам вокально-хоровой работы, подчёркивается, что формирование профессиональных компетенций будущего педагога-хормейстера связано с

осознанным выбором методов, последовательностью учебных действий и направленностью занятий на практическую подготовку специалиста.

Учебный характер вокально-хорового исполнительства появляется тогда, когда цели репетиции включают не только художественный результат, но и формирование профессиональных умений. Это требует продуманной структуры занятий, в которой постановка задач, работа над материалом, анализ и коррекция результата связаны между собой и имеют понятную учебную направленность. В таком контексте репертуар перестаёт быть лишь объектом разучивания и начинает выполнять функцию учебного материала.

Показано, что важную роль играет организация взаимодействия с хоровым коллективом. Способ формулировки заданий, характер объяснений и система замечаний напрямую влияют на формирование у студентов педагогических и коммуникативных навыков. Работа с ошибками также приобретает учебный смысл, когда она используется для анализа причин неточностей и выработки осознанных способов их устранения.

Таким образом, методические основы организации вокально-хорового исполнительства образуют целостную систему, в которой каждая часть репетиционной работы приобретает учебное значение. Именно эта система определяет, становится ли хоровая практика формой профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в музыкально-педагогическом образовании КНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Го Минсянь, Мавродина Ю.Н. Методы вокально-хоровой работы как условие формирования профессиональных компетенций будущего педагога-хормейстера // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 8. – С. 36–38.
2. Горбик Я.А., Бабайцева В.Ю. Методика работы с хоровым коллективом: учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2020. – 58 с.
3. Дыганова Е.А., Шириева Н.В. Самостоятельная подготовка студента-музыканта к практической работе с хором: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. – Казань: Контрл П, 2020. – 83 с.
4. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: теория, методика, практика: учебное пособие. – Москва: Владос, 2003. – 256 с.
5. Инь Чжэнвэнь. Сравнительное исследование системы преподавания хоровых программ в вузах России и Китая // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 172–176.
6. Карманова В.В., Бекленищева С.М. Методические аспекты подготовки бакалавров направления «Художественное образование» к вокально-хоровой работе с учащимися // Концепт. – 2013. – Т. 3. – С. 2536–2540.
7. Кашина Н.И., Минлу С. Коллективное вокально-хоровое исполнительство в педагогических университетах Китая. – Екатеринбург, 2021. – 58 с.
8. Кашина Н.И., Минлу С., Даньци Л. Коллективное вокальное и хоровое исполнительство в педагогических университетах Китая. – Екатеринбург, 2021. – 295 с.
9. Кирдянова Н.Г. Теоретические проблемы хорового исполнительства: методические рекомендации. – Ульяновск: УлГУ, 2019. – 26 с.
10. Сюй М., Лю Д., Кашина Н.И. Коллективное вокальное и хоровое исполнительство в педагогических университетах Китая // Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – Т. 1. – С. 361–366.

11. Лю Х. Профессиональная подготовка преподавателей-музыкантов в КНР в условиях межкультурного диалогического сотрудничества: дис. … канд. пед. наук. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2018. – 180 с.
12. Ма Кэ. Курс «Сольфеджио» как важный элемент хоровой подготовки студентов профиля «Музыковедение» в педагогических вузах Китая // Управление культурой. – 2024. – № 2. – С. 25–30.
13. Ма Кэ. Основные подходы к обучению хоровому исполнительству студентов китайских педагогических университетов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 242–248.
14. Пичугина Л.Н., Ануфриева Э. Б. Хормейстерская практика в подготовке педагога-музыканта: учебное пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 89 с.
15. Соколов А.Н. Диагностика готовности бакалавров профиля «Музыкальное образование» к практической работе с хором // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 41–47.
16. Чжан Минцзюэ. Роль вокального компонента в хоровом образовании // Archivarius. – 2022. – № 1 (64). – С. 21–24.

Кан Сяньвэй
аспирант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
Е. А. Александрова

Kang Xianwei
Graduate student
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University
Scientific supervisor - Candidate of Arts, Associate Professor
Institute of Music, Theatre and Choreography
The Herzen State Pedagogical University
E. A. Aleksandrova

СЦЕНИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ ПИАНИСТА И ИХ ВИЗУАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ПИАНИЗМЕ

Аннотация. Цель статьи – повысить уровень сценического фортепианного исполнительства, исследовать пути и практические методики улучшения сценической выразительности, определить рамки практических исследований и прикладную ценность интеграции сценических технологий с фортепианным исполнительством. Фортепианное выступление – это не только слуховое искусство, но и комплексное сценическое творчество, объединяющее слуховые, визуальные и психологические переживания. Исполнение, в котором всесторонне учитываются сенсорные ощущения, полнее раскрывает художественное напряжение и находит отклик в сердцах слушателей; художественные поиски, ориентированные на сенсорный опыт, легче привлекают внимание широкой публики и удовлетворяют её художественные потребности. Использование визуального искусства для повышения культурного уровня современного общества и создания гармоничной культурной среды имеет исключительно актуальное практическое значение. С позиции фортепианного исполнительства данная работа проводит подробное исследование визуальных аспектов фортепианного выступления, стремясь глубже раскрыть ценность визуального компонента фортепианного искусства, добиться гармоничного слияния фортепианного исполнительства и визуального искусства, а также «предоставить публике больше художественных альтернатив, повысить художественную ценность фортепианного выступления и способствовать многостороннему развитию фортепианного искусства».

Ключевые слова: фортепианное исполнительство, визуальное искусство, сценическая выразительность, мультисенсорная эстетика, сценические технологии.

STAGE MOVEMENTS OF PIANISTS AND THEIR VISUAL-EMOTIONAL IMPACT IN CONTEMPORARY CHINESE PIANO PERFORMANCE

Abstract. This paper aims to raise the standard of piano stage performance, explore approaches and practical strategies for improving stage expressiveness, and clarify the scope of

practical research and application value of integrating stage technologies with piano performance. Piano performance is not merely an auditory art, but a comprehensive performing art integrating auditory, visual and psychological perceptions. Performances that fully attach importance to sensory experience can better demonstrate artistic tension and resonate with the audience; artistic pursuits centered on sensory experience are more likely to draw public attention and meet people's artistic demands. Applying visual art to elevate the cultural taste of modern society and build a harmonious cultural atmosphere carries remarkably positive practical significance. From the perspective of piano performance, this paper conducts an in-depth study on the visual art of piano performance, striving to further explore the value of visual elements in piano art, achieve the perfect integration of piano performance and visual art, and "offer more artistic options for the public, enhance the artistic value of piano performance, and promote the diversified development of piano art".

Keywords: piano performance, visual art, stage expressiveness, multi-sensory aesthetics, stage technologies.

Визуальное восприятие как наиболее непосредственное человеческое чувство, а визуальное искусство представляет собой самую прямую форму художественного выражения при восприятии произведений искусства. Фортепианное исполнительство – это вид искусства, реализуемый скоординированной работой множества органов тела, оно дарит зрителям эстетическое наслаждение и глубокие художественные переживания. По этой причине фортепианное выступление занимает ключевое место среди сценических искусств, полноценное раскрытие художественного потенциала фортепианного исполнения и удовлетворение эмоциональных потребностей зрителей обладает огромным актуальным значением.

1. Проявления визуального искусства в фортепианном исполнительстве

Под визуальным искусством понимается следующее определение: «Культура отходит от рационалистической формы, центрированной на языке, и всё больше ориентируется на образ, особенно на изображение как основу чувственного восприятия. Визуальная культура не только знаменует трансформацию и становление нового культурного типа, но и означает переворот в парадигме человеческого мышления». Проявления визуального искусства в фортепианном выступлении делятся на три основные составляющие: общая сценическая постановка, современность исполнительского дизайна и эмоциональная сплочённость музыкального представления. Все три элемента взаимосвязаны и гармонично дополняют друг друга. Только при проникновении визуальных приёмов во все этапы фортепианного выступления можно полноценно взволновать зрителей, вызвать их эмоциональное сопереживание и раскрыть выразительную силу искусства [6].

1.1 Многообразие сценического оформления

Несмотря на то, что основное впечатление публики от фортепианного концерта связано с интерпретацией музыки, визуальные компоненты сценического дизайна и представления сильнее направляют чувства и оценки зрителей. Фортепианное выступление является средством передачи культурных идей и одной из форм массовой коммуникации, обеспечивающей диалог между музыкой и реальностью. Оформление сцены в визуальном пространстве способствует более глубокому культурному и эмоциональному контакту с аудиторией. Сценический дизайн – незаменимый важный элемент; декорации и свет выступают как вспомогательные художественные средства, позволяющие зрителям не только услышать эмоции, заложенные в музыке, но и визуально увидеть её содержание. Продуманная сценическая постановка усиливает эмоциональное сопереживание и помогает зрителям прочувствовать глубинный смысл фортепианного произведения.

1.2 Современность дизайна исполнения

Фортепианное искусство зародилось на Западе, музыка в сценическом выражении преодолевает временные и пространственные границы, позволяя широкой публике ощутить живую магию представления. Главное проявление визуального искусства в фортепианном исполнительстве – это художественный дизайн выступления. Исполнитель через язык тела и эмоциональную вовлечённость в игру увлекает зрителей и контролирует общую ритмическую структуру концерта. Субъективные переживания аудитории легко зависят от поведения пианиста, поэтому в процессе игры необходимо сочетать визуальные и слуховые компоненты для полноценной передачи музыкального содержания. В выступление следует интегрировать современные дизайнерские решения и новаторские элементы, реализовывать смелые визуальные концепции, демонстрировать современное переосмысление разнообразных культурных традиций и создавать мощное, выразительное фортепианное представление [3].

1.3 Интеграция музыкального выражения

Разнообразие современных медиа открывает новые горизонты в создании и интерпретации музыки, визуальные впечатления формируются благодаря художественному потенциалу мультимедиа, поддерживая атмосферу концерта. Музыкальное выражение реализуется через смелое раскрытие потенциала фортепианного искусства во время игры, опираясь на визуальное искусство как посредник для осознания музыкального замысла. Произведения для фортепиано можно увидеть не только в концертных залах – благодаря медиа зрители могут насладиться ярким выступлением, не выходя из дома. Сенсорно ориентированная эстетика пронизывает повседневную жизнь людей, музыкальное искусство интегрируется с современными медиа, расширяя круг его потребителей и приближая эстетическое восприятие к обыденному опыту, что способствует более широкому распространению идей, заложенных в визуальном и фортепианном искусстве [1].

2. Значение формирования сценического сознания у пианиста

На концертах фортепиано, как правило, выступает как основной инструмент, пианист несёт ответственность за создание общей атмосферы и построение структуры всего представления. Следовательно, для допуска к сцене исполнитель должен обладать умением работать в команде. Даже при соло-концерте зрители на экранах хорошо видят мимику пианиста, его эмоции передаются публике и формируют настроение зала. Иными словами, переживания исполнителя являются неотъемлемой частью эмоционального содержания произведения. Поэтому развитое сценическое сознание и выразительность пианиста определяют успех всего концерта [9].

3. Личные компетенции, необходимые для сценического фортепианного исполнительства

3.1 Культурный багаж пианиста

Наиболее острая проблема современного китайского фортепианного исполнительства – незнание исполнителями культурно-исторического контекста сочинений, большинство пианистов играют по шаблону, механически и сухо из-за отсутствия глубокой художественно-культурной базы. Это серьёзное препятствие для профессионального роста. Чтобы достойно интерпретировать произведения композиторов разных эпох на сцене, исполнитель должен выработать собственное уникальное видение музыки. Это требует постоянного расширения кругозора, обогащения внутреннего мира знаниями в области литературы, театра, живописи, скульптуры и других видов искусства, повышения художественной культуры и духовного уровня. Интерпретация произведения пианистом является душой всего фортепианного концерта, что подтверждает огромную роль культурного багажа для сценического исполнительства.

3.2 Техническая подготовка пианиста

Прочная техническая база владения клавиатурой – основа успешного выступления. Каждый исполнитель должен владеть уверенной техникой игры, чтобы плавно передать слушателям музыкальный текст и представить законченное художественное произведение. Уровень технической подготовки напрямую влияет на передачу музыки: это работа пальцев, динамика, приём звукоизвлечения, координация движений, педализация и смена тембров. В процессе регулярных тренировок необходимо составлять грамотный план занятий, отрабатывать пьесы по рукам и фрагментам, играть в медленном и быстром темпе, точно контролировать каждый звук и движение, успешно преодолевать технические сложности. Уровень мастерства определяет качество сценического выступления; для достижения гармонии души и тела и идеальной игры требуются многолетние ежедневные упорные тренировки, гарантирующие высокое качество всего концерта [5].

3.3 Этикет и пластика пианиста на сцене

Понятие «игра» в фортепианном искусстве в первую очередь связано с пластикой тела. Многие начинающие пианисты не уделяют должного внимания позе за инструментом, поскольку не осознают, что большинство технических ошибок возникают из-за неправильной посадки. Отточенная техника пальцев является важным условием качественного выступления. На сцене хорошая пластика важна для любого инструменталиста, ведь это не только поза во время игры, но и сценический этикет. Все движения исполнителя передают зрителям его художественную индивидуальность. Неопытные пианисты без выработанных правильных привычек теряются на сцене, что портит итоговое впечатление от выступления. Опытные слушатели по малейшим движениям пианиста определяют его мастерство, а неловкие моменты негативно сказываются на их восприятии. Перед и после выступления исполнитель должен поклониться в знак благодарности за аплодисменты: при поклоне правая рука лежит на животе, левая – за спиной, ноги вместе и прямые, наклон осуществляется от талии к полу, руки опущены вдоль бёдер, взгляд и голова направлены на пальцы ног. Поклон длится одну-две секунды, после чего исполнитель плавно выпрямляется. На конкурсах открытая улыбка, прямая осанка и спокойный взгляд без блужданий – визитная карточка пианиста. Перед началом и после завершения пьесы пианист кладёт руки на колени – это сигнал для зрителей о начале или окончании музыкального фрагмента, особенно перед тем, как встать со стула после игры. Независимо от качества исполнения правильная пластика – знак уважения к аудитории [4].

1 Переосмысление сценического визуального оформления, языка тела и взаимоотношений между исполнителем и зрителем

1.1 Визуальные нормы посадки за фортепиано и формирование сценической эстетики

Визуальные требования к сценической позе пианиста предполагают прямую осанку, расслабленные и опущенные плечи, формирование единого канала передачи усилия между верхней и нижней частью руки. Не допускаются лишние движения корпуса, раскачивание головы, смещение ног – они разрушают визуальную гармонию и снижают эффективность передачи мышечного усилия. Художественная пластика строится на комфортной технической посадке: при касании клавиш запястье находится в горизонтальном положении, вес руки естественно переносится на кончики пальцев, усилие от плеч передаётся через расслабленные руки. Наклоны вперёд и назад, подъём рук должны подчиняться музыкальному содержанию, не выглядеть искусственно. В ходе регулярных тренировок пианист может анализировать свою игру по видеозаписям, вырабатывать мышечную память и превращать правильную пластику в естественную привычку, повышая выразительность и эмоциональную силу выступления [8].

1.2 Стратегии регулирования амплитуды движений в зависимости от расстояния до зрителей

Язык тела пианиста является визуальным отражением смысла музыки, расстояние между исполнителем и аудиторией напрямую влияет на эффект от пластики, поэтому необходимо подбирать индивидуальные решения в зависимости от размеров зала. При близком расположении зрителей они различают мельчайшие детали работы пальцев и микродвижения, поэтому исполнитель должен играть с сдержанными, тонкими движениями, передавая музыкальные слои за счёт работы подушечек пальцев и небольших движений запястья. В больших концертных залах с дальними рядами амплитуду движений следует увеличить, внешне отражая смену мышечного напряжения плеч и корпуса в движениях рук и тела, чтобы зрители из дальних рядов визуально ощущали развитие музыки и эмоциональное напряжение, обеспечивая синхронизацию слухового и визуального восприятия. Перед концертом пианист должен осмотреть зал, во время репетиций подобрать подходящую амплитуду движений и способ приложения усилия, гармонично сочетая тонкую пластику для близких зрителей и выразительные крупные движения для дальних рядов [9].

1.3 Интеграция светового оформления сцены и визуального фокуса пианиста

Согласованность светового дизайна и сценического выступления имеет решающее значение для фортепианного концерта. Исполнитель должен разбираться в особенностях сценического освещения, во время репетиций согласовать с светотехником схему работы света, соответствующую эмоциональным кульминациям произведения. Для спокойных фрагментов используют тёплое белое светодиодное освещение и проекторы, интенсивность верхнего света устанавливают на стандартное значение (например, 300 люкс); в этот момент пианист слегка опускает голову, чтобы свет точно очертил контуры рук. Для динамичных фрагментов яркость увеличивают (например, до 500 люкс), используют холодный белый свет, прожекторы направляют на руки и лицо пианиста, его взгляд направляется в среднюю часть зала, создавая единое визуальное направление. При громкой игре используют концентрированный свет, подчёркивающий силу нажатия клавиш; для лирических фрагментов подходят рассеянные световые потоки, создающие общую атмосферу зала [7]. Пианист должен уметь взаимодействовать со светотехником, корректировать пластику и направление взгляда в зависимости от смены световых режимов с пульта управления, достигая глубокой интеграции фортепианного исполнительства и светового искусства. В контексте современных медиа визуальное и слуховое искусство имеют самостоятельные структурные системы: визуальные образы передают зрителям конкретные, непосредственные реальные ощущения, а слуховое искусство дарит абстрактные, фантазийные сенсорные переживания. В рамках сценического выступления эти два компонента не существуют обособленно, они органично и тесно переплетаются, формируя новую художественную форму. В синтезе визуального и слухового на сцене доминирование изображения или звука постоянно меняется по ходу развития сюжета. Задача пианиста – добиться, чтобы эти перемены давали зрителям намёки и духовные откровения, вызывая эмоциональное сопереживание [3]. Уровень эстетического вкуса публики определяет глубину её восприятия синтеза звука и изображения; если визуальный фокус совпадает с глубоким смыслом звуково-визуального образа, зрители погружаются в мир искусства в непринуждённой атмосфере и получают полное удовольствие от синтеза слуха и зрения. Как сделать сольное фортепианное выступление менее обособленным на сцене, придать простой игре яркую художественную привлекательность? Решение находится в руках художника по сценическому оформлению, который создаёт уникальный фон для концерта в зависимости от стиля исполняемого произведения.

1. Визуальное искусство традиционных театральных штор

Сдержанный и элегантный стиль является популярным выбором для оформления сольных фортепианных концертов. Шторы – одно из древнейших и неизменных атрибутов

сценического искусства, их комбинация и деление создают разнообразные визуальные пространства, упрощают размещение декораций, смену сцен и выход артистов, усиливая художественную атмосферу представления. Медленное раскрытие главной шторы знаменует начало концерта, плавное закрытие – его завершение [1]. Театральные шторы обладают таинственной художественной аурой, являются культурным наследием сцены, не имеющим аналогов. По сей день начало любого значимого события принято называть «открытием занавеса», а завершение – «закрытием занавеса». Комплект штор традиционного театра включает главную штору, передний карниз, вторую и третью шторы, тюль, боковые шторы, горизонтальные карнизы, заднюю панорамную штору и звёздное небо. Для изготовления сценических штор чаще всего используют бархат, прошедший специальную обработку: он красиво драпируется, создаёт объём при подвешивании и имеет мягкую гладкую поверхность. Основные цвета театральных штор – бордовый и тёмно-зелёный, они ассоциируются с торжественностью и элегантностью, под светом приобретают роскошный вид, идеально подходят для оформления сцены, создания настроения и эмоционального вовлечения зрителей. Исполнитель должен полностью погрузиться в музыку, не отвлекаться на посторонние мысли: о том, как оценят его слушатели, достаточно ли качественно он играет и другие не связанные с музыкой переживания, усиливающие волнение.

2. Сохранение сосредоточенности

Согласно психологическому определению, внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на определённом объекте. Сосредоточенность обеспечивает ясность и быстроту мышления, точность движений. Пианист должен сохранять внимание как во время регулярных тренировок, так и на официальных концертах, контролировать свои действия разумом и психикой, не поддаваться внешним помехам, достигать полной погружённости в музыку. Такое психическое состояние повышает эффективность занятий и помогает дать яркое концертное выступление. Ранее мы отмечали, что ошибки во время игры оставляют негативный эмоциональный след, рассеивают внимание и портят общее впечатление от выступления. Чтобы избежать этого, во время домашних тренировок необходимо полностью выучить нотный текст: только полное знание партитуры снижает риск ошибок и забывания музыки на сцене. При возникновении погрешностей во время концерта исполнитель должен быстро скорректировать негативные эмоции, отпустить переживания из-за ошибки, вернуться к сути музыкального произведения, сосредоточиться на передаче эмоций и полностью погрузиться в музыку [3].

Заключение

Целью настоящей статьи является разработка комплексной системы практических рекомендаций для повышения сценической выразительности фортепианного исполнительства, построенной по четырем взаимосвязанным направлениям: визуальное оформление выступления, звуковая выразительность, психологическая подготовка и взаимодействие с аудиторией, а также интеграция технических и художественных приёмов; визуальные эффекты играют важнейшую роль в развитии и распространении фортепианного искусства, являясь его неотъемлемой составляющей, поэтому при создании фортепианного выступления необходимо полноценно учитывать эстетические потребности слушателей, стремиться к постоянному художественному совершенствованию для раскрытия полной выразительности музыки, придать многосторонность фортепианному искусству в условиях его разнообразного развития и обеспечить аудитории более яркие эстетические переживания, при этом интеграция визуальной культуры и фортепианного исполнительства позволяет перевести абстрактную сущность музыкального искусства в конкретные образы, расширить сдержанные формы художественного выражения до

многосторонних, достоверно передать насыщенные художественные эмоции, что имеет огромное актуальное значение для удовлетворения культурных запросов широкой публики, а значит, мы должны постоянно обновлять формы фортепианного представления, уделять внимание межкультурному диалогу, раскрывать эмоциональный потенциал искусства и способствовать долгосрочному прогрессу современного художественного творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юань Лицзюань. Рациональные размышления о распространении визуальной культуры // Коммерческая культура, 2009, № 03. – 128 с.
2. Цэнь У. Практический поворот и идеальная картина фортепианного исполнительства в контексте визуальной культуры // Художественная критика, 2011, № 07. – С. 76–81.
3. Чэнь Гуан. Исследование цветовых аспектов фортепианного исполнительства // Талант, 25.10.2013. – 42 с.
4. Тянь Юйин, Ван Ливей. Анализ медиаформ распространения современного визуального дизайна // Писатель, 2013, № 07. – С. 94–97.
5. Чжао Хунхуэй. Краткие заметки о творческих идеях и методах визуального дизайна // Исследования художественного образования, 2013, № 11. – С. 58–61.
6. У Сюэмэй. Исследование интеграции патриотического воспитания в вузовские дисциплины музыки и танца на примере концерта «Ностальгия и память» // Северная музыка, 2020, № 22. – С. 142–144.
7. Чжан Ди. Исследование стиля создания и вокальной техники шопеновских романсов «Карнавал» и «Меланхолия». – Ухань: Уханьская консерватория, 2020.
8. Чжан Ивэнь, Гао Цзюйжуй. Причины сценического волнения пианистов и меры его преодоления // Завтрашний стиль, 2020, № 13. – С. 126–127.
9. Чэнь Цзин, Ян Цзыцзя. Краткий анализ осознания психологической регуляции в фортепианном исполнительстве // Китайский художник, 2020, № 9. – С. 115–116.

Чжан Даньдань
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: zhangdand@yandex.com

Zhang Dandan
Postgraduate
Moscow State Pedagogical University

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования художественного вкуса у младших школьников средствами традиционной китайской живописи. Актуальность исследования определяется необходимостью перевести изучение китайской живописи в начальной школе из области преимущественно технического копирования в область целостного эстетического, культурного и личностного развития ребёнка. Цель статьи – обосновать педагогические условия, при которых работа с классическими образцами, кистью, тушью, цветом и художественным контекстом становится средством развития эстетического восприятия, художественного суждения и творческого выражения младших школьников. В статье используются теоретический анализ эстетических и искусствоведческих источников, методическое обобщение педагогической практики, анализ возрастных особенностей учащихся и проектирование учебных действий. Показано, что обучение китайской живописи в начальной школе должно строиться на адаптации технических требований, восстановлении культурного контекста произведения, многоаспектном сенсорном опыте, поэтапном освоении художественного языка китайской живописи и многокритериальной оценке. Делается вывод о том, что художественный вкус младших школьников формируется не через механическое воспроизведение образца, а через постепенное соединение восприятия, понимания, оценки и самостоятельного художественного высказывания.

Ключевые слова: традиционная китайская живопись; младшие школьники; художественный вкус; методика преподавания изобразительного искусства; эстетическое воспитание; кисть и тушь; художественное восприятие; педагогическая оценка.

THE FORMATION OF ARTISTIC TASTE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH THE ARTISTIC LANGUAGE OF TRADITIONAL CHINESE PAINTING

Abstract. The article examines methods of forming artistic taste in primary school students through traditional Chinese painting. The relevance of the study is determined by the need to shift the teaching of Chinese painting in primary school from mainly technical copying to holistic aesthetic, cultural and personal development. The purpose of the article is to substantiate pedagogical conditions under which work with classical artworks, brush and ink techniques, colour, and cultural context becomes a means of developing aesthetic perception, artistic judgement and creative expression in younger schoolchildren. The study is based on theoretical analysis of aesthetic and art-historical sources, methodological generalization of pedagogical practice, analysis of age-related characteristics of pupils and the design of learning activities. It is shown that teaching Chinese painting in primary school should rely on the adaptation of technical requirements, reconstruction of the cultural context of artworks, multi-sensory experience, gradual

mastering of the artistic language of Chinese painting, and multidimensional assessment. The article concludes that artistic taste is formed not through mechanical reproduction of a model, but through the gradual integration of perception, understanding, evaluation and independent artistic expression.

Keywords: traditional Chinese painting; primary school students; artistic taste; methods of teaching fine arts; aesthetic education; brush and ink; artistic perception; pedagogical assessment.

Введение в проблему

Формирование художественного вкуса у младших школьников является одной из важных задач современного художественного образования. В условиях начальной школы эта задача не может быть сведена только к овладению отдельными техническими приёмами изображения. Художественный вкус ребёнка формируется постепенно: через эмоциональное впечатление, наблюдение, сравнение, обсуждение, понимание культурного смысла произведения и попытку самостоятельного художественного выражения. Поэтому традиционная китайская живопись может рассматриваться не только как учебный материал, но и как педагогическое средство развития эстетического опыта учащихся.

Классические произведения разных эпох несут различные художественные стили и ценностные установки. Однако при обращении к ним в образовательном процессе художественный вкус выступает важным критерием эстетической оценки и личностного отношения к искусству. Для младшего школьника восприятие произведения является не отвлечённым философским рассуждением, а конкретным опытом встречи с образом, линией, цветом, ритмом и настроением. В этом смысле формирование художественного вкуса представляет собой соединение когнитивных способностей, эмоциональной отзывчивости и накопленного эстетического опыта.

В китайской эстетической традиции особое значение имеет категория и-цзин (кит. 意境), то есть художественного состояния произведения, в котором внешний образ, настроение и внутренний духовный смысл образуют целостное эстетическое пространство. Цзун Байхуа рассматривает художественное состояние как особую сферу, где реальная картина мира преобразуется в образно-символическое пространство искусства, а внешний образ становится выражением внутреннего духовного переживания человека [7, с. 76]. Для начального художественного образования важно не механически переносить эти категории в детскую аудиторию, а преобразовывать их в доступные формы восприятия: наблюдение образа, обсуждение настроения, сравнение выразительных средств, переживание связи человека и природы. В этом отношении точнее говорить не о прямом объяснении философской категории, а о развитии художественного восприятия: О. В. Шаляпин определяет его как «взаимоотношение натуры (пейзажного мотива) или произведения искусства и человека» и связывает с личным опытом, запасом художественных впечатлений и культурной подготовкой воспринимающего [1, с. 86].

Краткий обзор исследований и теоретические основания

Традиционная китайская живопись строится на особом понимании художественной формы, в которой линия, тушь, пустое пространство и внутренний ритм образа выступают не как отдельные технические элементы, а как взаимосвязанные средства выражения художественного замысла. В отличие от изображения, ориентированного преимущественно на внешнее сходство с предметом, китайская живопись направлена на выявление внутренней сущности изображаемого явления, его жизненного движения, эмоционального состояния и духовного содержания. Поэтому линия в ней приобретает не только контурно-изобразительное, но и смыслообразующее значение: она передаёт движение кисти, дыхание формы, характер предмета и внутреннее состояние художника.

Особое значение в данной художественной системе имеет тушь, посредством которой создаются тональные переходы, пространственная глубина, эмоциональная выразительность и ощущение живого ритма. Пустое пространство также не является простым фоном или незаполненной частью листа: оно включается в образную структуру произведения, усиливает выразительность композиции, создаёт паузу, дыхание и возможность для зрительского соучастия в восприятии. Именно поэтому традиционная китайская живопись предполагает целостное восприятие произведения, где видимое и невидимое, изображённое и подразумеваемое, материальное и духовное находятся в единстве.

В этом контексте особенно важной является мысль Ши-Тао о «единой черте» как первоначальной основе живописи и каллиграфии. В трактате «Беседы о живописи» данная идея раскрывается через положение о том, что единая черта является «корнем и первоистоком каллиграфии и живописи» [4, с. 84]. Эта формулировка показывает, что в китайской художественной традиции технический приём не существует изолированно от мировоззрения и художественного видения. Черта кисти выступает не механическим способом изображения предмета, а выражением внутреннего ритма, духовной концентрации и эстетического отношения художника к миру. Следовательно, овладение средствами китайской живописи предполагает не только освоение приёмов работы кистью и тушью, но и развитие способности видеть образ целостно, понимать его внутреннюю выразительность и передавать её в художественной форме.

Для педагогики начальной школы это положение имеет принципиальное значение. Если обучение китайской живописи ограничивается только точностью повторения образца, оно теряет воспитательный потенциал. Напротив, работа с кистью и тушью должна помогать ребёнку почувствовать, что линия может быть мягкой или напряжённой, густая тушь – плотной и весомой, светлая тушь – воздушной и прозрачной, а пустое пространство – не «незаполненной частью листа», а смысловым элементом композиции.

При этом необходимо осторожно использовать данные междисциплинарных исследований. Нейроэстетические исследования показывают, что восприятие визуальных объектов, оцениваемых человеком как красивые, связано с активацией префронтальных областей мозга [9]. Однако эти данные нельзя напрямую переносить на методику обучения китайской живописи младших школьников. Они лишь подтверждают более общий вывод: эстетическое восприятие включает не только зрительное узнавание формы и цвета, но и процессы оценки, эмоционально-когнитивной переработки и личностного отношения.

В связи с этим знакомство учащихся с цветочно-птичным жанром, например с произведениями Сюй Вэя, Бада Шаньжэня и других мастеров свободной манеры, должно строиться не как объяснение сложных философских категорий, а как постепенное открытие выразительности линии, пятна и композиции. Исследование Инь Пэнъюй, посвящённое истокам свободной манеры цветочно-птичной живописи династии Мин, позволяет рассматривать произведения Сюй Вэя и других мастеров как материал, в котором особенно ясно проявляется связь художественного языка, выбора мотива, техники письма и субъективного эмоционального выражения [5].

Методы

Методика формирования художественного вкуса средствами китайской живописи должна учитывать возрастные особенности младших школьников. Учащиеся этого возраста воспринимают художественный образ прежде всего через наглядность, эмоциональную выразительность, движение руки, материальные свойства инструментов и непосредственный сенсорный опыт. Поэтому обучение должно быть построено не как усложнённое академическое копирование, а как последовательное освоение выразительных возможностей традиционной китайской живописи.

Первый методический принцип заключается в адаптации технических требований. У младших школьников ещё формируются зрительно-двигательная координация, устойчивость кистевого движения и способность длительно контролировать нажим. Поэтому чрезмерное требование точности может привести к перегрузке, формальному отношению к заданию и снижению интереса к искусству. Учителю необходимо показывать основные нормы работы с кистью и тушью, но оценивать не столько точность репродукции, сколько способность учащегося почувствовать характер линии, ритм движения и выразительность тушевых оттенков.

Второй принцип связан с постепенным введением художественных знаков китайской живописи. Учащиеся знакомятся с кистью, тушью, линией, пятном, цветом, пустым пространством и композицией как с выразительными элементами художественного языка. В. В. Володин и О. Д. Кузьмина обосновывают обогащение содержания уроков изобразительного искусства материалами о художественной культуре Китая и выделяют для начальной школы такие содержательные опоры, как жанры шань-шуй, хуа-няо и жэнь-у, специфические материалы, техники гунби и се-и, а также китайская каллиграфия [2, с. 154]. Они также подчёркивают значение сравнения художественных культур Китая и России по философским основаниям, символике, техническим приёмам и жанрам [2, с. 155]. С этой точки зрения процесс интерпретации художественных знаков становится важным условием формирования художественного вкуса.

Третий принцип состоит в восстановлении культурного контекста произведения. Традиционная китайская живопись связана с историей, литературой, поэзией, философией и повседневной жизнью определённой эпохи. Поэтому простого анализа изображения часто недостаточно для понимания художественного смысла. И. Р. Селигеева и Су Сыжуй прямо связывают обучение гохуа с этнокультурным воспитанием: китайская живопись рассматривается ими как важная часть традиционной культуры, воплощающая национальные эстетические идеалы и представления о единстве человека и мира [8, с. 32–33]. Поэтому при работе с младшими школьниками культурный контекст должен раскрывать не только сюжет картины, но и философско-эстетические основания традиции, её жанры, материалы и символику.

Четвёртый принцип предполагает опору на многоаспектный сенсорный опыт. Ребёнку важно не только услышать объяснение учителя, но и прикоснуться к бумаге сюань, сравнить необработанную и обработанную поверхность, почувствовать мягкость кисти, увидеть скорость впитывания воды и туши, попробовать разный нажим и направление движения. Такой опыт переводит абстрактные понятия «тушевой оттенок», «ритм линии», «пустое пространство» в конкретные учебные действия.

Результаты и их обсуждение

Практическая организация обучения может строиться через несколько взаимосвязанных направлений. Первое направление – демонстрация выразительных возможностей кисти и туши. Учитель показывает изменения насыщенности туши: тёмная и светлая, влажная и сухая, густая и размытая. При этом важно не перегружать младших школьников специальной терминологией, а связывать техническое действие с видимым художественным результатом. Например, мягкое движение влажной кисти помогает передать облако или туман, а сухая кисть с изменением нажима может использоваться для передачи фактуры камня. При выполнении задания на изображение бамбука и камней учащимся можно показать, как центральное положение кисти и ровное движение помогают передать прямой и упругий стебель бамбука, а сухая тушь и ритмические изменения нажима – шероховатую поверхность камня. Такой показ целесообразно связывать с подлинными материалами гохуа: кистью, тушью, бумагой и тушечницей, которые в китайской традиции осмысляются как «четыре драгоценности учёного» [8, с. 34]. После

демонстрации учитель организует индивидуальную практику, предоставляя учащимся разные кисти, бумагу сюань, тушь и краски. Важно не добиваться одинаковых результатов, а побуждать детей экспериментировать со способом письма, степенью нажима, направлением линии и плотностью тушевого пятна.

Второе направление – контекстное восприятие классических произведений. При изучении свитка Чжан Цзэдуаня «По реке во время праздника Цинмин» целесообразно предварительно создать культурный контекст: показать городскую жизнь Бяньцзина эпохи Северная Сун, использовать изображения архитектуры, мостов, ремесленных сцен, звуковую имитацию оживлённой улицы и криков торговцев. После этого учащиеся могут перейти к наблюдению деталей: лиц и поз персонажей, движения лодок, строения мостов, чередования плотных и разреженных участков композиции. Такой путь помогает подняться от простого рассматривания изображения к пониманию художественного смысла произведения. Подобная логика соответствует методике В. В. Володина и О. Д. Кузьминой, где знакомство с художественной культурой Китая в начальной школе строится через конкретные уроки о китайской одежде, каллиграфии, празднике фонарей, пейзажной живописи, орнаменте и символике [2].

Третье направление – осмысление пейзажной живописи как образа отношения человека и природы. В традиционной китайской эстетике высокий уровень художественного переживания связан с преодолением жёсткого противопоставления субъекта и объекта, человека и мира. В даосской традиции такое переживание может быть соотнесено с особым способом восприятия мира, при котором человек не противопоставляет себя реальности, а стремится внутренне приобщиться к ней. В. В. Малявин, характеризуя смысл чтения «Дао-Дэ цзин», подчёркивает, что данный текст направлен не на сообщение знаний о реальности, а на приобщение человека к ней [6, с. 46–47]. В педагогической практике с младшими школьниками этот тезис не следует объяснять отвлечённо. Его можно преобразовать в доступный вопрос: «Как художник показывает, что человек мал перед горами, но не отделён от природы?» При обращении к произведению Фань Куана «Путники среди гор и рек» учащиеся могут увидеть масштаб гор, движение водных потоков, малые фигуры путников и общее ощущение величия природного мира. Такой способ работы соотносится с понятием гуань как глубокого наблюдения: в китайской живописи художник не должен механически копировать природу, а должен глубоко понять её и найти своё «Я» в природе [1, с. 87]. Теоретические положения китайской пейзажной живописи, представленные в трактате Го Си, позволяют рассматривать горы и воды как особый художественный образ мироустройства [3, с. 69].

Четвёртое направление – поэтапное освоение тушевого цвета. В обучении работе с тушью необходимо предлагать учащимся наблюдать переходы от насыщенного к светлому через разные пропорции воды и туши. Можно использовать короткие демонстрационные видео или показ учителя, а затем предложить учащимся выполнить простые образы: облака, камни, листья, траву, ветви.

Пятое направление – использование повседневных аналогий. При объяснении положения кисти можно сопоставить его с привычными действиями ребёнка: держанием палочек, ложки или выполнением плавного движения рукой. При проведении линии можно использовать образ подметания, движения ветра или роста растения. Такие аналогии помогают учащимся почувствовать движение кисти не как механическое требование, а как живой жест, связанный с образом.

Особого внимания требует оценка результатов обучения. В традиционном обучении китайской живописи значительное место занимало овладение техникой кисти и туши; однако в условиях начальной школы оценка не должна сводиться только к технической точности. Современный учитель должен учитывать процесс работы, степень

вовлечённости, способность наблюдать, объяснять свой выбор, видеть выразительность линии и туши, а также проявлять самостоятельность в художественном решении. С этой позиции показательным является опыт В. В. Володина и О. Д. Кузьминой: диагностика представлений младших школьников о художественной культуре Китая включала не только знание жанров и стилей, но и понимание средств художественной выразительности, техник, символической природы орнаментов и узоров [2, с. 158].

Многокритериальная оценка может включать следующие ориентиры: эстетическое восприятие, наблюдение и изображение, культурное понимание, художественное суждение и творческое выражение. Например, при оценке спокойного пейзажа важно не только то, насколько аккуратно нарисованы горы и деревья, но и то, почувствовал ли учащийся общее настроение природы, использовал ли разные оттенки туши, сумел ли объяснить своё композиционное решение и выразить личное отношение к изображаемому. В исследовании В. В. Володина и О. Д. Кузьминой тестовые задания дополнялись сочинением «Что я знаю о художественной культуре Китая», что позволяло сопоставлять формальные ответы учащихся с их самостоятельным осмыслением художественных образов [2, с. 158–159]. Такая оценка сохраняет художественный интерес ребёнка и одновременно постепенно развивает его художественный вкус.

Заключение

Формирование художественного вкуса у младших школьников средствами традиционной китайской живописи должно рассматриваться как целостный педагогический процесс, объединяющий эстетическое восприятие, культурное понимание, практическое действие и личностное отношение к искусству. Китайская живопись обладает значительным воспитательным потенциалом, поскольку соединяет линию, тушь, пустое пространство, образ природы, поэтическое настроение и философско-культурный смысл.

В начальной школе этот потенциал может быть реализован только при условии методической адаптации. Технические задания должны соответствовать возрастным возможностям учащихся; работа с кистью и тушью должна быть связана с наблюдением, сенсорным опытом и доступными образными аналогиями; классические произведения следует изучать через восстановление историко-культурного контекста; оценка должна учитывать не только качество готовой работы, но и процесс восприятия, обсуждения, выбора и творческого выражения.

Таким образом, художественный вкус младших школьников формируется не через механическое копирование классических образцов, а через постепенное освоение художественного языка китайской живописи. В этом процессе ребёнок учится видеть выразительность линии, различать оттенки туши, понимать настроение произведения, соотносить художественный образ с культурным контекстом и высказывать собственное эстетическое суждение. Именно такое обучение создаёт основу для долгосрочного развития эстетических способностей, культурной идентичности и духовного мира учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шаляпин О. В. Особенности художественного восприятия в обучении пейзажной живописи на материале китайской культуры // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: сборник статей. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. – С. 84–90. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=49324151.
2. Володин В. В., Кузьмина О. Д. Формирование у младших школьников представлений о художественной культуре Китая на уроках изобразительного искусства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – № 10 (203). – С. 153–162. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-predstavleniy-o-hudozhestvennoy-kulture-kitaya-na-urokah-izobrazitelnogo-iskusstva.

3. Го Си. Высокое послание лесов и потоков (Линьцюань гаочжи) / сост. Го Сы; коммент. Ян Бо. – Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2010. – 205 с.
4. Завадская Е. В. «Беседы о живописи» Ши-Тао. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1978. – 208 с.
5. Инь Пэнъюй. Исследование истоков свободной манеры цветочно-птичной живописи династии Мин: диссертация. – Пекин: Центральная академия изящных искусств, 2011. – 158 с.
6. Лао-цзы. Дао-Дэ цзин. Книга о Пути жизни / пер. В. В. Малявина; вступ. исслед., текстол. пояснения, парафразы отд. глав, свод китайских комментариев. – М.: Феория, 2019. – 563 с.
7. Цзун Байхуа. Прогулки по эстетике: иллюстрированное издание. – Шанхай: Шанхайское народное издательство, 2015. – 348 с.
8. Селигеева И. Р., Су Сыжуй. Этнокультурные особенности обучения традиционной китайской живописи // Педагогика и искусство: сборник научных трудов Региональной научно-практической конференции. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – С. 32–38. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=45769227.
9. Cela-Conde C. J., Marty G., Maestú F., Ortiz T., Munar E., Fernández A., Roca M., Rosselló J., Quesney F. Activation of the prefrontal cortex in the human visual aesthetic perception // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2004. – Vol. 101, № 16. – Pp. 6321–6325.

Фан Шэньчэн
аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: 1296290746@qq.com

Fan Shencheng
Postgraduate student of the Abdullin Department of Methodology and Technologies of Music Education Pedagogy
Moscow Pedagogical State University

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ РОССИЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ «ВТОРОГО АВАНГАРДА»: ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию образовательного потенциала и художественной ценности фортепианного творчества представителей российского «второго авангарда», таких как С. А. Губайдулина, А. Г. Шнитке и Э. В. Денисов. В работе рассматривается исторический контекст возникновения данного феномена, укорененного в социокультурных трансформациях второй половины XX века. Автор анализирует специфические инновации в области музыкального языка: радикальное обновление ритмических структур, отказ от традиционной функциональной гармонии в пользу диссонантности и сонорики, а также использование свободных и коллажных форм. В статье подчеркивается, что изучение подобных произведений позволяет студентам выйти за пределы традиционной музыкальной парадигмы, сформированной в эпоху классико-романтизма. Процесс освоения авангардного репертуара способствует качественной трансформации слухового восприятия – от линейно-мелодического к параметрическому и текстурному мышлению. Особое внимание уделяется техническим вызовам исполнительства, включая работу с нерегулярными метрами, микродинамикой и специфическими приемами прикосновения. Педагогический аспект исследования раскрывает роль авангардной музыки как средства формирования критического мышления и индивидуального творческого стиля будущего исполнителя. В работе также проводится оригинальное сравнение эстетики российского авангарда с восточными философскими концепциями «пустоты» и «тишины», что обосновывает межкультурную значимость данного репертуара для современного музыкального образования, в том числе в контексте китайской педагогической школы.

Ключевые слова: российский второй авангард, фортепианное образование, образовательный потенциал, музыкальное мышление, исполнительская техника, София Губайдулина, Альфред Шнитке, межкультурность.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PIANO MUSIC BY RUSSIAN COMPOSERS OF THE "SECOND AVANT-GARDE": PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the educational potential and artistic value of the piano works of the Russian "Second Avant-Garde" representatives, such as S. A. Gubaidulina, A. G. Schnittke, and E. V. Denisov. The paper examines the historical context of this phenomenon, rooted in the socio-cultural transformations of the second half of the 20th century. The author analyzes specific innovations in musical language: the radical renewal of rhythmic structures, the rejection of traditional functional harmony in favor of dissonance and

sonorism, and the use of free and collage forms. The article emphasizes that studying such works allows students to go beyond the traditional musical paradigm formed in the classical-romantic era. The process of mastering the avant-garde repertoire contributes to a qualitative transformation of auditory perception – from linear-melodic to parametric and textural thinking. Special attention is paid to the technical challenges of performance, including work with irregular meters, micro-dynamics, and specific touch techniques. The pedagogical aspect of the study reveals the role of avant-garde music as a means of developing critical thinking and an individual artistic style for future performers. The work also provides an original comparison of the aesthetics of the Russian avant-garde with Eastern philosophical concepts of "emptiness" and "silence," which justifies the intercultural significance of this repertoire for modern music education, including the context of the Chinese pedagogical school.

Keywords: Russian second avant-garde, piano education, educational potential, musical thinking, performance technique, Sofia Gubaidulina, Alfred Schnittke, interculturality.

Введение

Российский второй авангард представляет собой выдающийся культурно-художественный феномен второй половины XX века. Данная фортепианная музыка глубоко коренится в социально-культурной почве периода «оттепели» и последующих десятилетий, отражая трансформацию художественных течений и поиск новых выразительных средств.Несмотря на наличие фундаментальных исследований в области музыкознания, педагогический потенциал этой музыки в контексте современного высшего образования остается недостаточно раскрытым. Традиционная модель обучения зачастую ограничивается «зоной комфорта» тональной музыки, что создает пробел в формировании аналитического слуха студентов при столкновении с современным искусством.

Цель исследования – выявить и систематизировать образовательный потенциал фортепианных произведений второго авангарда, обосновав их ценность для развития когнитивных и технических навыков студентов-пианистов.

Методы исследования

В исследовании использованы историко-стилистический анализ, направленный на выявление этапов развития российского второго авангарда; теоретический анализ музыкального языка, позволяющий рассмотреть особенности ритма, гармонии, фактуры и формы; сравнительно-педагогический метод, применяемый для сопоставления традиционной фортепианной подготовки с требованиями авангардного исполнительства; а также культурологический подход, раскрывающий межкультурный потенциал данного репертуара.

1. Исторический контекст и художественные особенности фортепианной музыки российского «второго авангарда»

Российский второй авангард представляет собой выдающийся культурно-художественный феномен в советской художественной сфере второй половины XX века. Данная фортепианная музыка глубоко коренится в социально-культурной почве: в период смены эпох и эволюции художественных форм она отражает трансформацию художественных течений, демонстрируя уникальность и разнообразие своих выразительных средств [2, с. 102]. Период с середины 1950-х по начало 1960-х годов считается этапом зарождения второго авангарда, соответствующим «периоду хрущёвской оттепели». С расширением возможностей в культурной сфере композиторам открылись более разнообразные возможности для музыкального творчества, однако эта идеологическая смелость не была полностью всеобъемлющей – нефигуративная выразительность авангардного искусства всё ещё сталкивалось с определёнными скрытыми идеологическими ограничениями и рамками эстетических стандартов [3, с. 108].

Первый авангард начала XX века (представленный футуризмом и конструктивизмом) стремился к радикальным изменениям, полностью отрицая традиции. В отличие от него, композиторы второго авангарда, наследуя традиции формальных экспериментов раннего авангарда, при этом уделяли больше внимания исследованию новых возможностей художественного выражения в рамках социальной системы [2, с. 102]. Поэтому характер их музыкального творчества сочетает в себе экспериментальность, гуманистичность, мятежность и компромиссность. Композиторы не желали подчиняться догматическим требованиям к творчеству, однако не прибегали к прямому противостоянию, а искали новый баланс через формальные инновации и художественное выражение [3, с. 109]. В результате такие музыкальные произведения сочетают в себе авангардное новаторство и глубокую рефлексию над социальной реальностью и моделями индивидуального существования.

С точки зрения хронологии творчества развитие фортепианной музыки второго авангарда можно разделить на три выраженных этапа, которые находят соответствие историческому ходу советского общества. Первый этап (1967–1971 гг.) называется героическим периодом: в это время наблюдается концентрированная демонстрация культурной энергии, композиторы полны энтузиазма по отношению к исследованию новых форм. В их произведениях часто присутствует скрытая реакция на социальную реальность и упорное стремление к новому искусству – через сложные ритмические изменения и смелые гармонические инновации выражается жажда избавления от устаревших моделей [1, с. 51]. Одновременно с развитием советского космического дела музыка приобретает направленность на прославление космического пространства и человеческого духа исследования, а также на рефлексию над этими явлениями.

Начиная с 1970-х годов наступает второй этап рефлексивного характера: с угасанием оптимизма творческий фокус композиторов смещается к углублённому изучению философских проблем, духовного мира и исторической памяти. Конкретно это проявляется в снижении интенсивности ранних радикальных экспериментов в произведениях и включении большего количества интроспективных выражений – даже сдержанный музыкальный язык оказывается посвящённым вечным темам, таким как смысл жизни, духовные верования и сущность человеческой природы, что ещё более подчёркивает внимание к внутреннему миру человека.

1980-е годы стали третьим этапом, вступившим в период преобладания «игрового начала». В условиях произошедших кардинальных социальных изменений композиторам была предоставлена значительная творческая свобода, в результате чего музыкальные произведения приобрели характеристики синтеза разнообразных стилей: наблюдалось возвращение и развитие ранних авангардных техник, а также интеграция российской фольклорной музыки, западного модернистского стиля и индивидуальных выразительных приёмов. В итоге формировался уникальный художественный облик, сочетающий в себе ироничность, абсурдность и глубинность, который как отражает социокультурные трансформации, так и демонстрирует процесс закрепления эволюции художественных концепций композиторов [2, с. 105].

В области музыкального языка фортепианная музыка второго авангарда демонстрирует богатые и смелые авангардные эксперименты: инновационные исследования композиторов охватывают такие многообразные аспекты, как ритмическая организация, гармонический язык, структурное планирование и использование тембра [1, с. 49]. Они разрушают традиционные метрические модели, широко применяя нерегулярные размеры (такие как 7/8, 11/8), сложные метры и наложение ритмов, что придаёт ритмическому тексту большую вариативность: разные голоса одновременно исполняются в различных метрических типах, а контрапунктные ритмические соотношения создают

ощущение современной динамики. Одновременно за счёт внезапных ритмических сдвигов, интенсивного использования пауз и синкоп сознательно нарушается музыкальная непрерывность, формируя уникальные драматургические эффекты и значительно обогащая выразительные возможности фортепианной музыки.

В области гармонии фортепианная музыка второго авангарда выходит за рамки традиционной функциональной гармонической системы, широко применяя современные гармонические приёмы, такие как диссонансы, флажолеты, звуковые кластеры и другие, для создания уникальных акустических эффектов. Через интенсивное использование диссонансов формируется ощущение конфликта и высокой акустической напряжённости, что позволяет точно передавать сложные эмоциональные состояния – тревогу, замешательство, рефлексию и другие. посредством множественных звуковых комплексов с близкими высотными параметрами конструируются плотные, размытые слои акустического пространства, создающие таинственную и глубокую музыкальную атмосферу, контрастирующую с прозрачностью и чистотой звучания обертонов. Кроме того, композиторы исследуют принципы случайности и нелинейности в гармонических прогрессиях, разрушая функциональную логику традиционной гармонии посредством свободной модуляции, случайного расположения звуков и других приёмов, что усиливает авангардные черты фортепианной музыки.

В области структуры данная фортепианная музыка отказывается от традиционных фиксированных форм, таких как сонатная форма, рондо и другие, в большей степени прибегая к разнообразным структурным моделям: свободной форме, коллажной структуре, кольцевой структуре и другим]. Эти структуры предоставляют авангардным композиторам большую свободу, позволяя им более рационально организовывать музыкальный материал в соответствии с потребностями эмоционального развития и художественного выражения, не ограничиваясь рамками фиксированных структурных схем [6, с. 39]. Среди них коллажный приём заключается в параллельном сочетании музыкальных фрагментов различных стилей и происхождения, создавая художественный эффект многостороннего культурного столкновения и диалогического взаимодействия – используемые материалы включают в себя российские фольклорные мелодии, барочную музыку, фрагменты классической музыки, элементы поп-музыки и другие. Инновации в области музыкальной формы не только обогащают многослойность и разнообразие музыкального содержания, но и отражают упорное стремление композиторов второго авангарда к формальной выразительности и эстетике формы.

2. Техническое понимание и художественная интерпретация через исполнение

Экспериментальность авангардной фортепианной музыки предъявляет серьёзные требования к техническому мастерству исполнителя. Музыканту, обладающему прочным фундаментом традиционного фортепианного исполнения, необходимо освоить целенаправленные методы и техники тренировки.

Что касается работы над ритмом часто встречающиеся нерегулярные размеры требуют от исполнителя высокой способности к контролю ритма и стабильного внутреннего ритмического чувства. Традиционные регулярные размеры, такие как 4/2, 4/4, характерные для классической фортепианной музыки, заменяются нерегулярными (7/8, 11/8 и др.), которые чаще всего используются в сочетании, что придаёт музыкальному ритму чрезвычайную сложность и вариативность. Переплетение и наложение ритмических паттернов разных голосов дополнительно проверяют способность исполнителя к ритмической координации; в некоторых фрагментах с rubato требуется гибко регулировать темп, сохраняя при этом общую ритмическую структуру [5]. Для преодоления этих ритмических вызовов сначала необходимо провести тренировку по дроблению размеров – разбить нерегулярные метры на простые ритмические единицы, освоить длительность и

сильные доли каждой единицы через длительные медленные упражнения, а также развить внутренний слух, чтобы поддерживать ясный ритм при сложных ритмических изменениях [5, с. 156]. Что касается многоголосового ритма, каждый голос следует тренировать отдельно, добиваясь точного взаимодействия посредством внимательного прослушивания ритмических связей между различными голосами.

Поскольку фортепианная музыка второго авангарда широко использует диссонансы, в процессе исполнения необходимо обеспечивать разнообразие и деликатность в управлении гармонией и тембром: через контроль плотности и силы прикосновения пальцев к клавишам гарантировать полноту общего звучания гармонии, одновременно выделяя изменения уровней внутренних голосов; в отношении фрагментов с гармониками требуется длительная тренировка техники прикосновения пальцев, посредством регулирования времени звучания и скорости отрыва пальцев от клавиш добиться чистого звучания гармоник.

Сложная и разнообразная текстура (такая как наложение многоголосовых структур, переплетение мелодических линий, контраст тембров и другие аспекты) также представляет серьёзное испытание для технического мастерства исполнителя. Например, в произведении «Чакона» С. Губайдулиной содержится большое количество полифонических фрагментов, где мелодические линии и сопровождающие голоса образуют яркие контрасты по ритму и тональности, материалы разных голосов являются как самостоятельными, так и тесно связанными между собой; при этом плотность текстуры быстро меняется, а уровни тембра чередуются – всё это является важной выразительной составляющей музыки. В процессе тренировки исполнения сначала необходимо анализировать и понять такие сложные текстурные уровни, определить логические связи между мелодическим голосом, сопровождающим голосом и контрапунктным голосом; посредством отдельного освоения каждого голоса понять его музыкальные особенности, а затем, регулируя способ прикосновения к клавишам и изменение тембра, эффективно выделить мелодический голос, одновременно обеспечивая ясное звучание контрапунктных голосов.

Исполнение таких произведений требует не только прочного технического фундамента, но и достаточно глубокого понимания исполнителем творческого контекста, стилистических особенностей, формальной логики и духовного содержания произведений. Хотя авангардная фортепианная музыка обладает общими чертами в целом стиле, индивидуальное творчество разных композиторов отличается уникальностью, а стиль одного и того же композитора может различаться в разные периоды. Например, произведение «Чакона» С. Губайдулиной, являющееся её знаменитым фортепианным соло, сочетает в себе религиозные символы и авангардные техники – при исполнении необходимо подчеркнуть мистический тембр и контроль микродинамики: прикосновение пальцев к клавишам должно напоминать звуковые волны, а плавный переход высот достигается посредством постепенного изменения силы сжатия ладони, что позволяет добиться точного контроля микродинамики; в плане слоёв тембра мощные аккорды с динамикой fff требуют использования силы предплечья для создания насыщенной реверберации, а динамика ppppp подразумевает нажатие педали на половину глубины, обеспечивая эффективный диалог между обертонами аккордов и одиночными нотами и усиливая ощущение воздушности.

В то время как «Первая фортепианная соната» А. Шнитке(24.11.1934 – 03.08.1998 гг.) больше акцентирует на столкновении разных стилей – при исполнении необходимо активно демонстрировать её полистилистические особенности. Произведение сочетает в себе барочную фугу, романтическую лирическую мелодию и авангардные звуковые элементы, поэтому исполнителю требуется обеспечить плавный переход между разными

стилями: фугальная часть исполняется с классическим способом прикосновения к клавишам и чёткой фразировкой; синкопы современной музыки требуют мгновенного столкновения музыкальных языков разных эпох; одновременно необходимо контролировать управляемость звуковых эффектов – при применении техник подготовленного фортепиано, таких как стук по крышке инструмента или скрежет по струнам, требуется точный контроль силы и скорости, чтобы избежать грубой звуковой атаки.

3. Образовательный потенциал фортепианных произведений второго авангарда

Образовательная ценность фортепианных произведений второго авангарда заключается не только в передаче современных музыкальных техник, но и в их революционном образовательном подходе, а также в рациональной направленности на развитие музыкального мышления студентов. С точки зрения непосредственного стимулирования такие произведения выносят фортепианное образование за рамки традиционной «зоны комфорта» – музыкальной модели, сформировавшейся от Баха до позднего романтизма, где ядро составляют тональный центр, мелодический поющий характер и регулярный ритм.

Изучение авангардной фортепианной музыки представляет собой прежде всего ощутимое обновление слухового восприятия. Диссонансные звуки, которые в традиционной гармонии отмечаются как «требующие разрешения», здесь становятся основными материалами для построения музыкального пространства; организованные паузы и звуковые скрежеты выполняют структурную функцию, равнозначную мелодическим звукам; одиночная нота может превратиться в гармонику посредством использования педали, а кластеры способны создавать уникальные цветовые оттенки при столкновении, их музыкальная выразительность иногда даже превосходит саму мелодию. Значение такого тренировочного подхода заключается в том, что студент переходит от «слушания мелодии» к «слушанию самого звука». Эстетические традиции классической системы, такие как «гармоническая красота музыки» и «приоритет мелодии», разрушаются конструктивно, в результате чего у студентов постепенно формируется острое восприятие текстуры тембра, плотности звука и музыкальной напряжённости, которые постоянно взаимозаменяются. Данный образовательный подход помогает студентам развить аналитический слух и толерантное отношение к разнообразию эстетических направлений.

Совместно с изучением музыкальных техник данные произведения обеспечивают кардинальное преобразование музыкального восприятия и аналитических подходов студентов. Традиционный анализ функциональной гармонии (следующий за тенденцией разрешения «от зависимых ступеней к главной») и классический анализ музыкальной формы (с чётким выделением экспозиции, развития и репризы в сонатной форме) становятся неэффективными при обращении к авангардной музыке, что требует применения новых теоретических инструментов: сетовый анализ для декодирования внутренней организации атональной музыки, а также серийный анализ для отслеживания организации двенадцатитоновой темы и её многообразных вариаций – обращений, ракоходов и других. Эти произведения позволяют студентам рассматривать высоту звука, ритм и тембр как независимые параметры, оценивая пространственное структурирование современной музыки через призму переменных [1, с. 50]. Более того, например, С. Губайдулина часто использовала последовательность Фибоначчи для регулирования пропорций композиционной структуры, органично сочетая математическую рациональную красоту с религиозной таинственностью – такой вид тренировки существенно усиливает логико-аналитические способности студентов, абстрактное мышление и восприятие музыкальной структуры.

Образовательный потенциал фортепианной музыки второго авангарда не ограничивается лишь расширением технических возможностей и логического мышления – более важная его функция заключается в роли культурного посредника и философского просвещения. Конкретные проявления этой ценности различаются в зависимости от индивидуального стиля композиторов: в музыке С. Губайдулиной присутствуют глубинные православные мистические элементы и черты татарской фольклорной музыки; А. Шнитке акцентирует внимание на полистилистическом коллаже на основе различных музыкальных традиций [7, с. 69]; Э. Денисов предпочитает реализовывать лирическое выражение через холодное, но цветное рациональное письмо. Однако в их произведениях существует общая черта – они демонстрируют превосходство и борьбу личности в рамках глобальных нарративов, тревожную рефлексию над культурной идентичностью, а также стремление к трансцендентности в музыке [8, с. 135]. Поэтому для студентов такие произведения представляют не только определённый музыкальный стиль, но и сложную историю, несущую в себе идеи художественной независимости и духовной свободы.

Примечательно, что исследования авангардных музыкантов находят трансцендентное соответствие с некоторыми духовными аспектами восточной музыкальной эстетики. Китайская музыка основывается на философском концепте «большой звук редок», согласно которому наиболее выразительная музыка обретает смысл в тишине; в свою очередь, в музыке С. Губайдулиной широко представлены пространства пустоты и пропусков, длительные паузы и медитативное звучание одиночных нот. Одновременно через микротоновые скольжения вырабатывается техника создания звуковых потоков со звуковысотной неопределённостью, что аналогично идеальному стремлению китайской цитры – обе традиции стремятся преодолеть механическое деление равномерного тембра и найти тонкие, наполненные жизненной силой переходные зоны между звуками.

Кроме того, образовательный потенциал фортепианной музыки второго авангарда направлен на высшую цель музыкального образования – стимуляцию творчества и формирование критического мышления личности. Сущность авангарда заключается в мятеже и реконструкции: его произведения не требуют пассивного воспроизведения нотного текста, а через открытое исполнение случайных музыкальных фрагментов предлагают многочисленные варианты интерпретации музыкальной текстуры, превращая исполнителя в со-творца. Это выводит студентов из «зоны безопасности единственно правильного толкования» – посредством понимания стиля произведения, музыкального контекста и уникальной структуры они самостоятельно принимают художественные решения. В конкретном образовательном процессе, в отличие от традиционного классического фортепианного обучения, отсутствуют чёткие «правильные ответы»; вопросы об интерпретации смутных ритмов, обработке звуковых блоков с разделением тембров, естественном переходе между коллажными фрагментами (избегание грубого наложения) предполагают индивидуальные решения. Такая образовательная модель эффективно развивает индивидуальные художественные черты студентов, критическое мышление и творческий потенциал; её ключевая ценность заключается в том, что студенты осознают: жизненная сила музыки обусловлена её постоянным переосмыслением при каждом серьёзном исполнении, и исполнитель, защищая традиции, должен одновременно наделять музыку новым смыслом и исследовать её будущее.

Заключение

Образовательная ценность российской фортепианной музыки второго авангарда далеко превышает предоставление студентам современного репертуара и технических вызовов. Она несёт в себе историческую сложность, культурное многообразие и формальную авангардность, являясь для китайского фортепианного музыкального

образования важной возможностью глубокого развития. На техническом уровне такие произведения расширяют слуховые границы и технический язык студентов, повышая значимость тембра, акустического пространства и логики музыкальной организации до уровня традиционной мелодии и гармонии, а также продвигают революцию в парадигме музыкального познания, требуя от студентов освоения современных аналитических инструментов, таких как теория звуковысотных множеств и серийное мышление.

Одновременно данные фортепианные произведения выступают как значимый культурный материал и философский образец, фиксирующие борьбу индивидуального духа, поиск культурной идентичности и превосходство эстетических концепций, и предоставляют студентам глубокое эмоциональное сопереживание и личностное воспитание. Генетические коды мятежа и реконструкции, вложенные в авангардную музыку, эффективно стимулируют критическое мышление и художественную творческую способность студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петров В. О. Инструментальный театр Софии Губайдулиной // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2011. № 4 (20).
2. Кэ Мэйли. Феномен традиции в русских авангардных музыкальных произведениях 1960–1980-х годов // Художественное образование и наука. 2023. № 2 (35). С. 100–106.
3. Грачёва С. М. Экспериментальное искусство регионов России «второй волны» авангарда // Искусство Евразии. 2022. № 3 (26).
4. Башарова И. Р. Образ флейты в сонатине С. Губайдулиной // Вестник Башкирского университета. 2008. № 3.
5. Холопова В. Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века. Санкт-Петербург; Москва; Краснодар: Лань; Планета музыки, 2022.
6. Гринёва М. И. Форма по индивидуальному проекту в творчестве Э. Денисова // МНКО. 2012. № 4.
7. Суминова Т. Н. Эстетические представления Альфреда Шнитке о природе музыкального творчества // Вестник МГУКИ. 2019. № 5 (91).
8. Фаритов В. Т. Философские аспекты музыкальных произведений А. Шнитке (музыка и философия) // Культура и искусство. 2017. № 4.

Вэнь Мэйцзы
доктор колледжа музыки
Университет Ёуннам
e-mail: 19503599829@163.com

Wen Meizi
Doctor of the College of Music
Yongnam University

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОПРАНО В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ОПЕРНОЙ ПАРТИЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению процесса формирования художественно-исполнительского мышления оперной певицы сопрано на разных этапах работы над партией, а именно взаимосвязи вокального и технического освоения материала с драматургическим, историческим и психологическим осмыслением роли.

Основанием для данного исследования служит вопрос о соотношении интеллектуальной, эмоционально-волевой и технической составляющих исполнительского процесса, без согласованности которых сценический образ рискует остаться более формальным и малоубедительным для конечного потребителя.

Методологическую основу работы составляют музыкально-теоретический анализ, метод сравнительного изучения исполнительских интерпретаций, а также элементы вокально-педагогического и психологического анализа. Отдельное внимание уделяется поэтапному характеру освоения оперной партии – от предварительного изучения партитуры, либретто и исторического контекста произведения до сценического воплощения образа в условиях репетиционного процесса и спектакля.

Научная новизна статьи заключается в попытке систематизировать этапы становления художественно-исполнительского мышления применительно к специфике женского высокого голоса, поскольку тесситурные, тембровые и физиологические особенности сопрано формируют во многом самостоятельный путь работы над образом, отличительный от иных типов голосов. Полученные результаты могут применяться в вокальной педагогике, оперной режиссуре и исполнительской практике музыкальных театров.

В рамках исследования рассматривается специфика разновидностей сопрано – от лирического и колоратурного до драматического, а также то, каким образом именно фаховые особенности голоса определяют выбор репертуара и характер сценической интерпретации конкретной партии.

Обосновывается положение о том, что художественно-исполнительское мышление певицы не сводится к заучиванию нотного текста, а формируется в процессе многостороннего диалога с партитурой, литературным первоисточником, концертмейстером, дирижёром и режиссёром.

Устойчивые исполнительские традиции многих сопрановых партий складываются на пересечении вокальной школы, личного артистического опыта певицы и конкретной постановочной концепции театра. Результаты данного исследования уточняют представление о певице как об активном соавторе музыкально-сценического произведения, чьё мышление формируется постепенно и требует целенаправленного развития на протяжении всего периода работы над ролью.

Ключевые слова: сопрано, оперное искусство, вокальная педагогика, художественный образ, исполнительское мышление, работа над партией, вокальная техника, сценическая интерпретация, оперная драматургия.

DEVELOPMENT OF SOPRANO ARTISTIC AND PERFORMING THOUGHT DURING THE PROCESS OF WORKING ON AN OPERA PARTY

Annotation. The article examines the process of forming the artistic and performing thinking of an opera soprano at various stages of working on a role, namely the relationship between the vocal and technical mastery of the material and the dramatic, historical-stylistic and psychological understanding of the character. The study is based on the question of the correlation between the intellectual, emotional-volitional and technical components of the performing process, without whose coherence the stage image risks remaining formal and unconvincing for the audience.

The methodological basis of the research consists of musical-theoretical analysis, a comparative method for studying performing interpretations, as well as elements of vocal-pedagogical and psychological analysis. Special attention is paid to the staged nature of mastering an opera role, from the preliminary study of the score, libretto and historical context of the work to the stage embodiment of the character during rehearsals and performance.

The scientific novelty of the article lies in the attempt to systematize the stages of forming artistic and performing thinking with regard to the specifics of the female high voice, since the tessitura, timbre and physiological features of the soprano form a largely independent path of working on the character, distinct from other voice types. The findings can be applied in vocal pedagogy, opera directing and performing practice of musical theatres.

The study examines the specifics of soprano voice types, lyric, coloratura and dramatic, and how the textural features of the voice determine the choice of repertoire and the character of the stage interpretation of a particular role. It is argued that the singer's artistic and performing thinking is not reduced to memorizing the musical text but is formed through a multilateral dialogue with the score, the literary source, the vocal coach, the conductor and the director.

Stable performing traditions of many soprano roles form at the intersection of vocal school, the singer's personal artistic experience and the specific staging concept of the theatre. The findings of this study clarify the understanding of the singer as an active co-author of the musical-stage work, whose thinking forms gradually and requires purposeful development throughout the entire period of work on the role.

Keywords: soprano, opera art, vocal pedagogy, artistic image, performing thinking, work on a role, vocal technique, stage interpretation, opera dramaturgy.

Партия сопрано в опере редко исчерпывается диапазоном, тесситурой или же количеством верхних нот, ведь гораздо важнее то, каким путём певица приходит к образу, соединяя вокальную технику с драматургическим и психологическим содержанием роли. Б. В. Асафьев рассматривал музыкальное исполнение как процесс интонирования смысла: «интонация в музыке есть не просто звук, но носитель смысла, оживающий лишь в момент живого исполнения» [1, с. 211].

Конечно, художественный смысл партии рождается не в идеальном звучании и интонировании нотного текста, а именно в самом процессе его живого воплощения певицей. Этот путь в академической сфере принято называть художественно-исполнительским мышлением и его развитие определяет, останется ли партия формальным набором звуков или же превратится в целостное и живое сценическое высказывание.

По словам Л. Б. Дмитриева, «правильная вокальная техника не существует сама по себе, она всегда служит определённой художественной задаче, и вне этой задачи теряет смысл» [4, с. 214]. У сопрано данная тенденция проявляется особенно ярко, ведь высокий регистр физиологически связан с повышенным напряжением, а певице приходится держать постоянный контроль, который не должен превращаться в самоцель при выступлении затмевая художественную идею композитора оперы или же партии в целом.

Решением данной проблемы является работа, разбитая на этапы при постановке оперной партии.

Первый этап данной работы связан не с голосом, а с текстом партитуры, клавира и либретто. Певица изучает эпоху создания произведения, стиль композитора, литературный первоисточник роли, если он существует. Пытаясь понять и освоить, что было характерно для ее героини (и людей в целом) в конкретном временном промежутке действия оперы.

Так, работа над партией Татьяны в «Евгении Онегине» невозможна без обращения к пушкинскому роману в стихах, ведь музыкальный текст Петра Ильича Чайковского (автора оперы) опирается на конкретные психологические состояния героини, обозначенные ещё в литературном первоисточнике. Г. П. Вишневская в своих воспоминаниях описывает этот процесс так: «прежде чем спеть письмо Татьяны, я месяцами перечитывала роман, стараясь понять, что чувствует эта совсем ещё юная девушка в момент, когда пишет самое откровенное письмо своей жизни» [3, с. 187]. Естественно, данная работа очень важна, ведь художественно-исполнительское мышление певицы формируется задолго до выхода на сцену, так как во многом оно определяется её способностью к литературному и историческому анализу, который может обогатить живыми контрастами и красками всю интерпретацию.

Второй этап связан с вокально-техническим освоением партии. Верхний регистр сопрано требует иной резонаторной настройки, чем у более низких голосов, таких как меццо-сопрано и контральто. В. П. Морозов в своей известнейшей книге писал так: «резонансная техника пения позволяет добиться яркости и полётности звука без форсирования голосового аппарата, что особенно важно для верхнего участка диапазона сопрано» [7, с. 132]. Работа над резонансом здесь – задача не только техническая, но и художественная. Яркость и полётность звука формируют драматическую краску и убедительность образа, а также адекватное восприятие для публики. Каждый зритель хочет понимать и чувствовать героиню с помощью ее интерпретации голосом, возможно, поэтому люди и ходят в академические театры.

В современном музыкальном мире выделяют такие разновидности сопрано – лирическое, колоратурное, драматическое, лирико-драматическое. Можно сказать, что данные «фахи», естественно предполагают принципиально разные пути работы над образом или же партией. Колоратурное сопрано, исполняющее партию Джильды в опере «Риголетто» Джузеппе Верди, вынуждены сочетать виртуозную технику беглости (с обилием мелизматики) с настоящим трагизмом судьбы героини. Драматическое сопрано в партии Тоски из оперы Джакомо Пуччини «Тоска» работает прежде всего с силой звука и напряжённостью фразировки, где важна именно вокальная техника и убедительность образа, а также практически отсутствие лирических отступлений. Поэтому, можно точно сказать, что единого и универсального метода работы над сопрановой партией не существует, ведь каждый тип голоса формирует собственную систему и траекторию исполнительского мышления, которое будет работать только в сугубо ограниченном репертуаре для конкретного фаха данного голоса.

Как отмечал Р. Миллер, «высокие женские голоса нуждаются в особенно тонкой координации дыхания и гортани, поскольку любое избыточное давление немедленно сказывается на качестве верхнего регистра» [6, с. 98]. Вокально-техническая работа сопрано неотделима от постоянного самоконтроля, и этот контроль должен быть частью художественного замысла, который встраивается в саму роль, становится ее частью. Певица должна обладать навыками самоконтроля и ощущений, чувствовать динами и драматургическую составляющую партии, а не существовать отдельно от музыки, любуясь только своей техникой и голосом. Здесь и раскрывается смысл третьего этапа работы над ролью.

Третий этап работы связан с ролью концертмейстера при подготовке оперной партии, а также анализ его работы при установлении художественно-исполнительского мышления певицы. Можно отметить, что нередко данная работа у певцов несправедливо недооценивается и артисты думают, что они своим голосом поразят всех вокруг, зачем же концертмейстер и класс? Но в классе с концертмейстером происходит первичная сборка партии. Из работы в классе можно выделить такие важные аспекты как: уточнение фразировки, интонирования, темповых отклонений, динамических нюансов и многое другое.

С. П. Юдин называл концертмейстерский класс в театре «первой лабораторией, где происходит соединение вокального навыка с музыкальным мышлением» [11, с. 76].

Затем в работу включается дирижёр, который с помощью личной интерпретации дополняет вокальное звучание певицы оркестровым, и тогда сопрановая партия начинает существовать не изолированно, а в диалоге с оркестром. Оркестровая партитура зачастую комментирует все происходящее на сцене. Оркестр может как подтверждать эмоциональное состояние героини, так и вступать с ней в скрытый спор с помощью лейтмотивов и звучания отдельных групп инструментов. В «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини оркестр не раз предвосхищает трагическую развязку задолго до того, как об этом узнаёт сама героиня (звучит лейтмотив духовых, гонга) и певица обязана выстраивать свою линию с учётом этой логики, как бы живя гармонично вместе с волнами музыки на сцене.

«Оркестр в опере редко остаётся нейтральным сопровождением, – он либо усиливает, либо опровергает то, что происходит с героем на сцене» [12, с. 143]. Певице необходимо развивать оркестровый слух наравне с вокальным, ведь способность слышать партитуру целиком, а не только собственную партию, напрямую входит в структуру исполнительского мышления.

Четвёртый этап – это сценические репетиции, где голос впервые соединяется с движением, мизансценой и партнёрами. Б. А. Покровский настаивал на том, что «оперный певец обязан мыслить не только звуком, но и пространством сцены: зритель воспринимает образ целиком, а не отдельно вокал и отдельно движение» [9, с. 54]. Для сопрано данная задача осложняется тем, что сам по себе верхний регистр голоса физиологически чувствителен к телесному напряжению – любое неловкое или же не удобное сценическое движение способно отразиться на качестве звучания в плохую сторону. Но в настоящее время существует огромное количество методик, позволяющих убрать данный зажим и развить пластичность голоса, поэтому по моему мнению, не стоит рассматривать данную проблему структурно.

Костюм в свою очередь, тоже нередко оказывается значимым фактором при исполнении роли. Исторически верные и достоверные платья с корсетом ограничивают свободу дыхания, а тяжёлые головные уборы влияют на положение головы и резонаторную настройку. Конечно, сейчас вы можете спросить, как шляпка на голове может влиять на голос, но, если же посмотреть на данный фактор с физической стороны все становится на свои места. Что такое голосовое звучание в зале? Это – резонация тела вокалиста, его костей и расположения хрящей. И любой предмет, который находится близко к костям затрудняет резонацию, как бы заглушая ее, не давая волнового движения вперед в зал. Также смещается звуковое восприятие самого артсита при вокализации, звук кажется «ватным» и не летящим, именно поэтому современные оперные театры стараются проводить оркестровые репетиции заранее уже в сценических костюмах. Певица должна успеть адаптировать вокально-техническую сторону партии и привыкнуть к физическим условиям спектакля.

Психологическая подготовка перед выступлением – это отдельный и, пожалуй, самый сложный этап при работе над партией. К. С. Станиславский писал, что «актёр обязан

не просто изображать чувство, но действительно проживать предлагаемые обстоятельства роли» [10, с. 267]. У оперного певца к этому добавляется вокально-техническая задача, так как нужно одновременно контролировать дыхание, звук, артистизм и собственное эмоциональное состояние.

На пересечении технического контроля и эмоциональной подлинности рождается собственное художественно-исполнительское мышление. Певица не может полностью раствориться в переживании, так как это неизбежно приведёт к потере вокального контроля следовательно потери достойного и профессионального звучания голоса. Но и чисто техническое исполнение, лишённое подлинного переживания, лишает образ убедительности и натуральности. Равновесие между этими крайностями это и есть основная задача исполнительского мышления у любого сопрано.

Многие выдающиеся исполнительницы решали эту задачу через тщательную дифференциацию тембровой окраски голоса применительно к разным сценам одной партии. В интерпретациях Марии Каллас окраска звука одной и той же героини заметно менялась в зависимости от драматургической ситуации: от почти инструментальной, отстранённой звучности в лирических сценах до резкого, почти речевого тембра в моменты кульминационного напряжения. Тембровая работа сопрано в этом смысле – это не побочный эффект эмоций и драмы, а осознанный художественный инструмент вокалиста, который необходимо развивать каждому исполнителю, желающему передавать весь замысел оперы, написанной композитором.

И. К. Назаренко писал, что «искусство пения заключается не в достижении единообразной, всегда одинаково красивой окраски звука, а в умении находить тембровые средства, соответствующие смыслу произносимого слова и переживаемого чувства» [8, с. 289]. Это прямо указывает на связь вокальной техники с драматургическим содержанием партии. Подход к тембровой работе должен быть осознанным, отработанным в классе с концертмейстером и дирижером, а не интуитивным, ведь это снижает качество исполнителя.

Значительную роль в становлении исполнительского мышления играет и работа над словом. Оперная партия, в отличие от инструментальной музыки, неразрывно связана с текстом, где особенности произношения итальянского, французского, немецкого или русского языка влияют на фразировку и характер звуковедения. Д. Л. Аспелунд писал, что «слово в пении не менее важно, чем звук, поскольку именно оно несёт конкретный смысл, тогда как звук передаёт лишь общий эмоциональный тон» [2, с. 67].

Певица выстраивает собственную концепцию партии постепенно, и эта концепция никогда не остаётся неизменной. В. В. Медушевский отмечал, что «музыкальное произведение существует не как застывший текст, а как процесс, каждый раз заново рождающийся в момент исполнения» [5, с. 91]. Этим объясняется, почему одна и та же партия у одной и той же певицы может звучать по-разному в зависимости от ее драматургического осознания в оперной сцене, режиссеров и партнёров.

Развитие художественно-исполнительского мышления сопрано – это не моментальный процесс, а длительный, многоступенчатая работа, где изучение первоисточника, вокально-техническая работа, взаимодействие с концертмейстером, дирижёром и режиссёром, психологическая подготовка являются важнейшими аспектами при подготовке роли. Каждый из этих этапов вносит собственный вклад в формирование целостного сценического образа. Упущение любого из них или же недостаточное внимание к данной работе в конечном итоге сказывается на художественном результате спектакля.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос выбора репертуара. Репертуар каждого артиста напрямую связан со зрелостью художественно-исполнительского мышления. Молодая сопрано нередко стремится как можно раньше исполнить крупные

драматические партии – Тоску, Аиду, Турандот, – не учитывая, что голос и, что важнее, исполнительское мышление формируются постепенно. Конечно же это неверно и неправильно, ведь певица не освоившая и не понимающая весь драматургизм и контекст роли не сможет передать весь смысл произведения на сцене. Поэтому современные педагоги академического вокала традиционно выстраивают репертуарную линию от лирических партий к более тяжёлым, зачастую опираясь на анализ голоса певицы и ее возраст. Эта последовательность в педагогике необходима, так как отражает физиологическое созревание голоса, а также позволяет педагогу создать индивидуальную методику для постепенного усложнения творческих задач для певицы.

Немаловажную роль в развитии художественно-исполнительского мышления играет педагогическая практика, а именно то, как преподаватель организует работу студента над первой оперной партией. В классе сольного пения нередко используются методы сравнительного прослушивания различных исполнительских трактовок, разбор литературного первоисточника, словесное формулирование сверхзадачи каждой сцены до начала вокальной работы над ней.

Такой порядок – сначала смысл, затем звук – помогает избежать распространённой ошибки, где студент заучивает ноты и слова механически, а затем пытается «наложить» на готовый вокальный текст обобщённое чувство, что обычно даёт внешний, малоубедительный результат и лишает исполнителя опыта и осознания.

Художественно-исполнительское мышление певицы конечно продолжает развиваться и после премьеры оперы, на протяжении всего проката спектакля. Каждый следующий выход на сцену вносит уточнения и корректировки в уже сложившуюся концепцию роли: меняются нюансы фразировки, уточняется мизансцена, появляется более тонкое ощущение партнёров и оркестра. Поэтому важно еще раз отметить, что работа над партией не завершается премьерой – премьера лишь обозначает переход образа из репетиционной, лабораторной стадии в стадию живого сценического существования.

Художественно-исполнительское мышление сопрано формируется на пересечении вокальной техники, драматургического анализа, психологической подготовки и постановочной практики конкретного театра или же режиссера. Развитие художественно-исполнительского мышления – это одна из важнейших педагогических задач, ведь именно данная работа, разбитая на логические этапы, в сочетании с качеством голоса, актерскими и драматическими навыками определяют художественную ценность исполнения, а также способность певицы убедительно воплощать оперные образы и передавать исконные замыслы композитора на сцене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 191 с.
3. Вишневская Г. П. Галина: История жизни. – М.: Захаров, 2016. – 528 с.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2000. – 675 с.
5. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
6. Миллер Р. Структура пения / пер. с англ. – М.: Музыка, 2000. – 364 с.
7. Морозов В. П. Искусство резонансного пения: Основы резонансной теории и техники. – М.: Издательство МГК им. П. И. Чайковского, 2002. – 496 с
8. Назаренко И. К. Искусство пения: Очерки, материалы, документы. – М.: Музгиз, 1963. – 512 с.
9. Покровский Б. А. Об оперной режиссуре. – М.: ВТО, 1973. – 280 с.
10. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 1989. – 532 с.
11. Юдин С. П. Формирование голоса певца. – М.: Музгиз, 1962. – 200 с.
12. Ярустовский Б. М. Очерки по драматургии оперы. – М.: Музыка, 1971. – 356 с.

Чжан Фанюй
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

Zhang Fanyu
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ КНР

Аннотация. В статье указывается, что в настоящее время Китай вступил в решающую фазу реформирования образования, ориентированного на всестороннее развитие личности. Анализ особенностей политики в области художественного воспитания в начальной и средней школе на современном этапе позволяет системно оценить и спрогнозировать ближайшие тенденции развития данной сферы, что в значительной мере способствует её устойчивому росту. Автором рассматриваются идеологический, технологический, элитарный подходы в художественно-эстетическом воспитании учащихся в современной образовательной практике КНР, а также необходимость повышения статуса предметов художественного цикла в школах. Подчёркивается, что стратегия реформирования китайского школьного художественного образования заключается в укреплении высоко-квалифицированного педагогического состава, создании позитивной творческой атмосферы на уроках, а также поиске нового содержания и методов преподавания художественных дисциплин.

Ключевые слова: художественное образование КНР, начальные и средние школы, педагогические подходы, эстетическое воспитание учащихся.

CURRENT PEDAGOGICAL APPROACHES IN ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL PRACTICE OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The article notes that China has entered a decisive phase of education reform focused on the comprehensive development of the individual. An analysis of current art education policy in primary and secondary schools allows for a systematic assessment and forecasting of the immediate development trends in this area, which significantly contributes to its sustainable growth. The author examines the ideological, technological, and elitist approaches to artistic and aesthetic education in contemporary Chinese educational practices, as well as the need to elevate the status of art subjects in schools. It emphasizes that the strategy for reforming Chinese school art education involves strengthening highly qualified teaching staff, creating a positive creative atmosphere in the classroom, and exploring new content and methods for teaching art disciplines.

Keywords: art education in China, primary and secondary schools, pedagogical approaches, aesthetic education of schoolchildren.

Введение

Образовательная политика как комплекс целей, задач, мер, подходов и принципов служит прямым отражением стратегического планирования государства в сфере просвещения и оказывает определяющее влияние на его развитие. В настоящее время Китай

вступил в решающую фазу реформирования образования, ориентированного на всестороннее развитие личности. Анализ особенностей политики в области художественного воспитания в начальной и средней школе на современном этапе позволяет системно оценить и спрогнозировать ближайшие тенденции развития данной сферы, что в значительной мере способствует её устойчивому и здоровому росту. В этом контексте образовательная политика служит одним из самых заметных проявлений социальных функций государства, именно она оказывает решающее воздействие на развитие всей системы образования, напрямую определяя и уровень трансформации образовательной среды, и её глубину, и сам вектор движения.

Художественное образование в китайских начальных и средних школах включает целый ряд учебных дисциплин (среди них, в первую очередь, изобразительное искусство и музыка), направленных на всестороннее развитие эстетического восприятия учащихся [4], совершенствование их знаний и личностных качеств, а также на повышение общего уровня преподавания в рамках обязательного обучения. С начала нового столетия политика в области искусства в Китае претерпела значительные изменения: будучи неотъемлемой частью воспитания гармонично развитой личности, она наглядно отражает те новые требования, которые китайское общество предъявляет сегодня к развитию данной сферы.

Современные вызовы, стоящие перед художественным образованием в начальных и средних школах Китая

Качественное образование в этой сфере можно рассматривать как модель обучения, нацеленную на всестороннее развитие учащихся и делающую упор на нравственное воспитание, раскрытие способностей, индивидуальный подход, а также на заботу о физическом и психическом здоровье [7]. Китайское правительство активно продвигает эту концепцию, превратив её в ключевую цель реформирования всей системы обучения на ступени общего среднего образования.

В новом столетии социально-экономический рост Китая заметно ускорился, и требования к квалификации кадров во всех отраслях неуклонно растут [5]. Этап общего обязательного образования, будучи фундаментом подготовки будущих специалистов, создаёт сегодня вполне ощутимое социальное давление на школы, вынуждая начальные и средние учебные заведения пересматривать устоявшиеся модели художественного воспитания и приводить их в соответствие с новыми реалиями и запросами общества.

С наступлением интернет-эпохи современное поколение учащихся начальных и средних классов демонстрирует черты, которые кардинально отличаются от того, что было свойственно предыдущим поколениям. С одной стороны, широкий доступ к разнообразной информации через мобильные телефоны, компьютеры и прочие цифровые ресурсы заметно обогащает их кругозор; с другой — колоссальный информационный поток постоянно подстёгивает их познавательный интерес [3]. Художественное образование в этих условиях уже не может сводиться лишь к освоению традиционных программ — оно становится важным инструментом удовлетворения духовных запросов школьников и выполняет двойную функцию: обучающую и духовно-эстетическую, а это, в свою очередь, ставит перед педагогикой совершенно новые задачи.

С начала XXI века, по мере углубления образовательных реформ в Китае, постепенно сокращается разрыв между обязательным и необязательным уровнями обучения. Система учебных программ становится более целостной, рациональной и взаимосвязанной на всех ступенях. Ускоренное развитие образования в стране создаёт объективно благоприятные предпосылки для качественного рывка в сфере художественного воспитания в младших и средних классах.

В целом, эволюцию политики в данной сфере можно условно разделить на три ключевых исторических периода. Первый этап (1950–1970-е годы): после образования

Нового Китая начался процесс становления системы художественного воспитания в школах. В этот период постепенно формировался комплекс политических мер поддержки. Художественное образование ещё не выделялось в качестве самостоятельного приоритетного направления, будучи интегрированным в общую образовательную канву. В «Общей программе» 1949 года и последующих постановлениях Министерства образования провозглашалось всестороннее развитие молодого поколения, включающее нравственное, интеллектуальное, физическое и эстетическое воспитание. Однако в дальнейшем, под влиянием событий «Культурной революции», эстетический компонент на время отошёл на второй план.

Второй этап (конец 1970-х – начало 2000-х годов). С началом политики реформ и открытости произошли глубокие перемены. В 1978 году на Всекитайской конференции по образовательной работе эстетическое воспитание было вновь признано одной из ключевых задач школьного обучения, был взят курс на сбалансированное развитие всех его видов. На этом этапе художественное образование обрело статус самостоятельного направления учебного процесса и получило широкое признание в академических кругах.

Третий этап (с начала XXI века по настоящее время). Политика в данной области претерпела кардинальные изменения, роль искусства в школе стала ещё более значимой. Ключевым моментом стал 2008 год, когда Министерство образования КНР опубликовало «Меры по дальнейшему усилению художественного образования в начальных и средних школах». В этом документе художественное образование определяется как важнейший инструмент реформы всестороннего развития учащихся и излагаются стратегические ориентиры на ближайшее будущее. В нём прямо указано, что эстетическое воспитание учащихся — неотъемлемая часть государственной образовательной стратегии, а художественное образование — основной канал его реализации в школе [10]. Это поднимает статус художественного образования в начальных и средних учебных заведениях на принципиально новый уровень, задавая общий вектор и целевую установку для дальнейших реформ.

Кроме того, в документе предложен комплекс мер по совершенствованию художественного обучения в школах. В их числе рациональное формирование содержания курсов, разработка научно обоснованных учебных планов, организация разнообразной внеклассной художественной деятельности, создание благоприятной культурной среды в школе. Эти предложения призваны не только способствовать оптимизации внутришкольных моделей преподавания, но и улучшать внешние условия, обладая высокой практической ценностью.

Текст также предусматривает создание системных гарантий для повышения уровня преподавания искусства в младших и средних классах. К таким мерам относятся: всестороннее повышение квалификации преподавательского состава, интеграция и оптимизация образовательных ресурсов, улучшение материально-технической базы для занятий искусством, а также усиление координирующей роли государства и органов управления образованием. Данные положения закладывают прочную основу для стабильного и успешного развития художественного воспитания в школах.

Педагогические подходы как векторы реализации стратегии развития художественного образования КНР

Подчеркнём, что на протяжении длительного времени китайское школьное образование находилось под сильным влиянием и диктатом экзаменационно-ориентированной системы, вследствие чего центр тяжести образования постоянно смещался в сторону интеллектуального развития детей и подростков. Из-за того, что у части административных органов образования, школ, учителей, родителей и учащихся существует в той или иной степени искажённое представление о художественном

образовании, его позиции в школе оказались серьёзно ослаблены. Обобщая, можно выделить следующие основные концептуальные педагогические подходы, касающиеся художественного образования:

1. *Идеологический подход.* Согласно этой точке зрения, искусство зависимо от политики и служит средством политической пропаганды. Цели и функции художественного образования в начальной и средней школе упрощённо сводятся к роли инструмента политической пропаганды. Подобный подход, акцентирующий лишь пропагандистскую функцию искусства и игнорирующий его роль в формировании характера человека и развитии его личностных качеств, является, очевидно, крайне узким.

2. *Элитарный подход.* Его сторонники полагают, что художественное образование предназначено лишь для небольшой части учащихся и не требует участия всех. В результате руководство школ и учителя искусства сосредотачивают своё внимание лишь на немногих так называемых «одарённых» и «элитных» учениках, увлекаясь созданием нескольких специализированных художественных классов. С помощью нескольких «одарённых» учеников, участвующих в различных конкурсах и завоёвывающих награды, они стремятся украсить имидж школы и тем самым создать видимость того, что художественное образование в школе эффективно.

3. *Технологический подход.* Этот подход предполагает, что художественное образование в начальной и средней школе призвано лишь обучить учащихся определённым художественным умениям и навыкам, дать некоторые знания. Художественные дисциплины превращаются в уроки «искусства ради искусства», в ходе которых отрабатывается техника. При этом упускается из виду, что художественное образование способно формировать здоровую эстетическую психологическую структуру личности и развивать способность к восприятию искусства.

4. *Повышение статуса предметов художественного цикла*. В традиционном экзаменационно-ориентированном образовании уроки искусства зачастую служат лишь декорацией для выполнения формальных требований. Считается, что художественное образование — это всего лишь рисование картинок и пение песенок, которые предстают на уроках в игровой форме. Бытует мнение, что искусство является лишь средством разрядки для других дисциплин, выполняя функцию балансировки психического и физического состояния, в то время как другие его функции недооцениваются. На самом же деле искусство способно не только воспитывать чувства учащихся и стимулировать их интеллектуальное развитие, но и формировать у них волевые качества и положительные черты личности.

Хотя в настоящее время художественные дисциплины в начальных и средних школах стали преподаваться повсеместно, а количество учебных часов увеличилось, при горизонтальном сравнении с другими странами мы обнаруживаем ряд проблем. Так, например, Япония тоже является обществом, ориентированным на «высокий образовательный ценз», и в её школах существует острая конкуренция при поступлении на следующие ступени обучения. Можно сказать, что образовательный и культурный контекст двух стран имеет сходные черты.

При этом в Японии с начальной школы и вплоть до старших классов еженедельно проводится по два урока музыки и по два урока изобразительного искусства, и только в двенадцатом классе количество уроков сокращается до одного в неделю по каждому предмету. При двадцати учебных неделях в семестре объём часов художественного образования в японской средней школе достигает примерно восемьдесят уроков за семестр. По сравнению с этим, количество учебных часов по искусству в КНР всё ещё невелико: в неполной средней школе — лишь два урока в неделю, в старшей школе — один урок, а во многих школах в двенадцатом классе уроки искусства и вовсе отменяются. Столь

разительный контраст в образовательной реальности при схожем образовательном и культурном фоне заслуживает глубокого анализа.

Кроме того, формалистический уклон в школьном художественном образовании проявляется, прежде всего, в следующем: по мере приближения экзаменов или усиления прессинга, связанного с поступлением в учебные заведения следующей ступени, уроки искусства превращаются в пустую формальность в расписании — их безжалостно заменяют другими предметами или вовсе отменяют. Этого не скрывают учителя и ученики в обследованных нами школах, и большинство из них фактически одобряет такую практику.

В.А. Сухомлинский говорил: «Красота искусства есть источник нравственной чистоты и духовной силы» [6]. Поэтому подлинное художественное образование должно вести учащихся к познанию, пониманию и прочувствованию красоты в искусстве, к в*и*дению заключённых в нём благородных, добрых и искренних чувств, незаметно воздействуя и воспитывая их посредством этих прекрасных эмоций. В настоящее же время преподавание художественных дисциплин в некоторых начальных и средних школах зачастую сводится к чистой формальности: некоторые учителя довольствуются лишь отработкой материала, определённого учебником, полагая, что, выучив с учениками несколько песен и нарисовав несколько картинок, они выполнили свою миссию художественного обучения [8].

Подобная практика, при которой акцент делается на технике, а задача обогащения и совершенствования духовного мира учащихся средствами искусства игнорируется, является серьёзным просчётом школьного художественного образования Китая.

Утилитарный уклон в данной сфере проявляется в том, что при организации работы художественных кружков и коллективов некоторые школы делают ставку на подготовку нескольких «элитных» учеников, рассчитывая на их победы в различных конкурсах. Эти победы используются как показатель отлаженной воспитательной работы школы и как доказательство того, что школа на деле реализует принципы образования, ориентированного на всестороннее развитие личности. Ведомое подобным прагматизмом, администрация школ не ориентируется по-настоящему на всех учащихся, не обеспечивает повышения его уровня на основе открытости и широкого охвата.

Если условно разделить школьное художественное образование на четыре крупных блока — воспитание художественного восприятия, получение искусствоведческих знаний, обучение художественным техникам и развитие творческих качеств учащихся — то наиболее ценным следует признать воспитание художественного восприятия [2]. Ведь только познавая красоту и вступая в диалог с произведениями, хранящими в себе благородную и прекрасную душу художника, можно по-настоящему обогатить духовную жизнь и эмоциональный мир детей и подростков. С этим согласно большинство работников художественного образования. Однако они сталкиваются и с затруднительным положением: процесс воспитания художественного восприятия школьников требует педагогического сопровождения в школе и поддержки со стороны общества [1].

У китайских детей, особенно в сельской местности, крайне мало возможностей соприкасаться с подлинными произведениями искусства. Художественных музеев в Китае слишком мало, а тех, что бесплатно открыты для школьников, — и того меньше. С другой стороны, из-за негативных тенденций в социокультурной сфере учащиеся начальных и средних школ легко получают доступ к национальным музыкальным, живописным, фото- и кинопроизведениям, которые, прикрываясь вывеской этнического искусства, на деле отличаются низким художественным уровнем [9].

В результате художественное образование лишается опоры для своего развития. В условиях такой социокультурной среды куда же двигаться художественному образованию

в начальной и средней школе? Возможно, это самый серьёзный вызов, с которым школьному художественному образованию предстоит столкнуться в будущем.

Заключение

Стратегия реформирования художественного образования в начальной и средней школе заключается в нескольких направлениях. Например, создание благоприятной художественной атмосферы на уроках. Это оказывает влияние на становление личности, сохраняющееся на протяжении всей жизни. Степень художественной образованности, полученной учащимися в школьные годы, обуславливает развитие и других сторон их личности [11]. Конечная цель художественного образования — формирование личности с гармонично развитыми качествами и, как следствие, обеспечение стабильности, согласованности и прогресса всего общества.

Органы управления образованием, руководство школ и учителя искусства должны вести полномасштабную и эффективную разъяснительную работу о роли художественного образования, обращённую ко всему обществу. Всё общество, включая родителей учащихся, должно проявлять заботу о художественном образовании в начальной и средней школе и оказывать ему поддержку, обеспечивая для этого достаточные и надёжные гарантии в плане статуса, времени, материальной базы и организационных условий.

Имеет значение также стабильный высококвалифицированный корпус учителей предметов художественного цикла. В настоящее время ощущается нехватка кадров, а профессиональный уровень педагогов нуждается в повсеместном повышении. В некоторых сельских начальных и средних школах уроки искусства ведут непрофильные специалисты и совместители, которые проводят занятия формально. Подобное положение неизбежно наносит вред обучению и воспитанию учащихся.

Необходим активный поиск нового содержания и методов преподавания художественных дисциплин. По мере развития общества искусство, являющееся важной составной частью общей культуры человека и оказывающее глубокое влияние на формирование его личности, будет проникать во все сферы социальной жизни. Поэтому в художественном образовании необходимо значительно расширять его рамки. Школьные уроки искусства могут с учётом конкретных условий дополнять или сокращать содержание уже имеющихся учебных программ, чтобы полнее удовлетворять запросы учащихся и в полной мере реализовывать принципы практической применимости и эстетической ценности, повышая тем самым интерес учащихся. Новому содержанию художественного образования должны соответствовать и новые методы преподавания, которые более совершенными средствами будут способствовать его развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александрова Екатерина Александровна. – Тюмень, 2006. – 375 с.
2. Беркалиев, Т.Н. Инновации и качество школьного образования: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2007. – 136, [2] с.
3. Богуславский, М.В. Реализация потенциала гуманистической педагогики в цифровом образовании [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 1. – М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, 2022. – С. 12–15. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_48099665_72356698.pdf.

4. У, С. Дидактические принципы развития у китайских школьников способности восприятия музыки / С. У, М. Д. Корноухов // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 19-27. – EDN JTUBVR.
5. Лян Юй. Эффективные подходы к развитию художественного образования в начальных и средних школах / Лян Юй // Теория и практика образования. – Тайюань, 2023. – № 5. – С. 45–47.
6. Сухомлинский, В. А. О воспитании: [выдержки из книг и статей] / В. А. Сухомлинский; сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
7. Сюй Цзиньминь. Краткий анализ художественного образования в начальных и средних школах / Сюй Цзиньминь // Образование в области науки и технологий Китая. – Пекин, 2007. – № 8. – С. 52–53.
8. У Ланьпин. О важности художественного образования в начальных и средних школах / У Ланьпин // Вестник Тайюаньского педагогического университета. – Тайюань, 2010. – № 2. – С. 120–121.
9. Фань, Ц. Популяризация этнической музыки в дошкольных образовательных учреждениях Внутренней Монголии (просветительский аспект) / Ц. Фань, Е. Н. Шумилова // Научное мнение. – 2021. – № 1-2. – С. 128-133. – DOI 10.25807/PBH.22224378.2021.1.2.128.133. – EDN HHMNMB.
10. Шу Байцзюнь, Чжан Сюэчунь, Вэй Чжиюй. Формирование ценностей, интеграция и взаимодействие, эстетическое расширение: инновационные пути художественного образования в начальных и средних школах / Шу Байцзюнь, Чжан Сюэчунь, Вэй Чжиюй // Новое искусство. – Тайюань, 2022. – № 7. – С. 10–12.
11. Янь Бэйни. Краткий анализ политики в области художественного образования в начальных и средних школах / Янь Бэйни // Художественное образование. – Пекин, 2015. – № 6. – С. 32–33.

У Ивэнь
аспирант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 519194792wyw@gmail.com

Wu Yiwen
Postgraduate student
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНСАМБЛЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Аннотация**.** Данное исследование направлено на изучение особенностей становления и развития ансамблевой культуры в процессе обучения игре на фортепиано. В центре внимания находится фортепианный класс, рассматриваемый как особое педагогическое и культурное пространство, где проявляется преемственность «поколений культуры» и формируются механизмы, определяющие качество ансамблевого взаимодействия в музыкально-образовательной среде. Подчеркивается, что ансамблевая культура выходит за рамки простого владения исполнительскими приёмами: она представляет собой сложное явление, основанное на совместном восприятии, коммуникации и коллективном творчестве. На базе анализа теоретических источников, педагогической практики и обобщения опыта музыкального образования разработана модель трёхуровневой структуры ансамблевой культуры, включающая системно-деятельностный, культурологический и личностно-коммуникативный компоненты. Подобная структура раскрывает взаимозависимость между ценностно-смысловыми ориентирами, нормами взаимодействия и профессиональными компетенциями участников ансамбля. Результаты исследования показали, что формирование ансамблевой культуры в рамках фортепианного обучения определяется совокупностью факторов: организационной моделью учебного процесса, характером социальной коммуникации и накопленным эстетическим опытом обучающихся.

Ключевые слова: фортепианное обучение; ансамблевая культура; коллективное музицирование; музыкальная педагогика; педагогические технологии; культурологический подход.

FACTORS OF FORMATION OF THE ENSEMBLE CULTURE OF PIANO STUDENTS

Abstract. This study is aimed at studying the features of the formation and development of ensemble culture in the process of learning to play the piano. The focus is on the piano class, considered as a special pedagogical and cultural space, where the continuity of "generations of culture" is manifested and the mechanisms that determine the quality of ensemble interaction in the musical and educational environment are formed. It is emphasized that ensemble culture goes beyond the simple mastery of performing techniques: it is a complex phenomenon based on joint perception, communication and collective creativity. Based on the analysis of theoretical sources, pedagogical practice and generalization of the experience of music education, a model of the three-level structure of ensemble culture has been developed, including system-activity, culturological and personal-communicative components. Such a structure reveals the interdependence between

the value and semantic orientations, norms of interaction and professional competencies of the ensemble members. The results of the study showed that the formation of ensemble culture within the framework of piano training is determined by a combination of factors: the organizational model of the educational process, the nature of social communication and the accumulated aesthetic experience of students.

Keywords: piano training; ensemble culture; collective music-making; music pedagogy; pedagogical technologies; cultural approach.

Современная музыкально-педагогическая практика трактует обучение игре на фортепиано не только как способ формирования исполнительских навыков, но и как ключевой инструмент развития музыкального мышления, эстетического восприятия и коммуникативных способностей учащихся. Традиционно педагогический процесс в фортепианном классе был ориентирован преимущественно на индивидуальное развитие, где основное внимание уделялось техническому мастерству и личной интерпретации музыкального текста. Однако компонент коллективного взаимодействия, формирование ансамблевого мышления и навыков координации часто оставались в тени методической работы преподавателя. Подобная односторонняя направленность нередко порождает типичные проблемы – дисгармонию слухового восприятия, трудности ритмической синхронизации, а также отсутствие единого художественного образа при совместном исполнении, что препятствует становлению полноценного профессионального мастерства [3, с. 12]. В связи с этим актуализируется необходимость целенаправленного формирования ансамблевой культуры как неотъемлемого компонента фортепианного обучения.

Понятие ансамблевой культуры охватывает не только точность интонационной и ритмической координации, но и более сложные аспекты музыкального взаимодействия – единство художественных установок, эмоциональную сопричастность и ценностное согласие между участниками ансамбля. Она представляет собой тонкое равновесие между индивидуальной свободой и коллективной дисциплиной, рациональной структурой и чувственной экспрессией, техническим мастерством и творческой интерпретацией. Эффективное развитие ансамблевой культуры возможно лишь при наличии продуманной системы педагогической организации, методического обеспечения и благоприятного психологического климата в классе. Существенную роль при этом играют личностные характеристики учащихся, стиль общения педагога и особенности межличностного взаимодействия [5, с. 45]. В условиях фортепианного обучения преподаватель сталкивается с особой задачей – воспитать у студентов способность «слышать» партнёра, осознавать многослойность музыкальной фактуры и удерживать баланс между индивидуальным выражением и целостностью ансамблевого звучания.

За последние десятилетия в России и Китае наблюдается значительный рост интереса к проблематике ансамблевого и камерного исполнительства. Российская музыкально-педагогическая школа внесла заметный вклад в формирование теории «совместного исполнительства», «режиссуры аккомпанемента» и «ансамблевого слуха», тогда как китайская научная традиция активно развивает методику обучения в формате «фортепиано в четыре руки», совершенствует учебные курсы по камерной музыке и выстраивает систему профессиональной подготовки концертмейстеров». Однако большинство существующих исследований носит прикладной характер и не затрагивает глубинные механизмы становления ансамблевых компетенций как культурно-педагогического феномена. В связи с этим возникает необходимость выявления внутренних структурных закономерностей ансамблевой культуры и построения научно обоснованной модели её формирования в фортепианном классе.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых факторов, определяющих развитие ансамблевой культуры в процессе фортепианного обучения, с учётом современных педагогических и психологических подходов. Основные задачи включают анализ взаимосвязей между этими факторами, определение принципов их действия и разработку практических стратегий обучения. В качестве исходной гипотезы выдвигается положение о том, что реализация модели «совместное слушание – интерактивное взаимодействие – соинтерпретация», основанной на рефлексивных и цифровых методах, способствует формированию устойчивых коммуникативно-координационных навыков, развитию эстетического восприятия и коллективной ответственности за результат, что обеспечивает поступательное развитие ансамблевой культуры [5, с. 47].

Научная новизна работы состоит, во-первых, в культурологической переоценке целей ансамблевого обучения, где акцент переносится на ценностно-эстетическое взаимодействие участников; во-вторых, в конструировании трёхфакторной модели ансамблевой культуры, объединяющей организационно-педагогические, социально-коммуникативные и художественно-интерпретационные элементы; и, в-третьих, в апробации данной модели на материале практического преподавания. Комплексное сочетание теоретического анализа и эмпирических наблюдений позволило создать эффективную модель педагогической работы, направленную на развитие у студентов чувства партнёрства, музыкального взаимопонимания и творческой эмпатии.

В этой связи известный педагог, О. Ю. Малов в своей статье «Фортепианный ансамбль в классе специального фортепиано» пишет: «… игра в четыре руки позволяет с большей точностью позволяет определить ту или иную природную степень музыкальной интуиции у студента способность реагировать на возникающие в процессе репетиции обстоятельства. Подобные качества далеко не всегда заметны при исполнении сольной программы» [10, с. 323]. То есть здесь, ансамблевая культура рассматривается не только как результат образовательного процесса, но и как внутренняя движущая сила профессионального становления будущего музыканта, когда учитываются и чувства партнера и эмпатии в совместном исполнении.

С теоретической точки зрения изучение феномена ансамблевой культуры располагается на пересечении музыкальной педагогики, психологии и культурологии. Этот феномен охватывает не только социально-коммуникативные формы музыкального взаимодействия, но и целостную систему ценностей, норм поведения и способов художественного общения в образовательной среде. В рамках системного и деятельностного подходов музыкальное обучение трактуется как многоуровневая культурная деятельность, где каждый обучающийся становится активным участником творческой системы, совместно с другими формируя смысловое пространство, развивая навыки восприятия и создавая новые исполнительские компетенции [1, с. 33]. В таком понимании ансамблевая культура выходит далеко за пределы технической согласованности действий: она представляет собой процесс художественного взаимодействия, основанный на слушании, взаимопонимании, эмоциональном отклике и коллективном творчестве. Всё это способствует раскрытию индивидуальности музыканта и формированию его художественного сознания.

С методологической стороны исследование опирается на синтез трёх ключевых концептуальных направлений – системно-деятельностного, культурологического и личностно-интеракционного подходов.

Системно-деятельностный подход ориентируется на анализ структуры педагогического процесса, рассматривая обучение как открытую, динамичную систему, в которой преподаватель и студенты совместно создают и поддерживают пространство музыкального опыта. Культурологический подход фокусируется на аксиологических и эстетических

основаниях ансамблевой деятельности, раскрывая её как форму сохранения и трансляции культурных смыслов, традиций и художественных норм. Подход «личность–взаимодействие» исследует психологические механизмы эмпатии, взаимного внимания и выразительного общения в коллективном исполнении. Интеграция этих трёх направлений формирует целостную теоретико-методологическую платформу для изучения ансамблевой культуры в системе фортепианного образования и служит базой для построения педагогических стратегий и практических моделей обучения [9, с. 71].

С точки зрения педагогической психологии ансамблевая практика выступает как эффективный инструмент синтеза когнитивных, эмоциональных и коммуникативных процессов. В отличие от индивидуального исполнительства, ансамблевая деятельность требует от музыканта гибкой настройки восприятия, динамики, ритма и интонации в зависимости от замысла партнёра. Этот процесс отражает механизмы социального научения и эмоциональной координации в музыкальном образовании. Наши наблюдения в классе фортепианного ансамбля показывают, что развитие коллективного сознания и эстетического взаимодействия наиболее успешно реализуется через групповые формы работы, смену ролей, дискуссии и рефлексивные задания для студентов. Такая организация работы в классе фортепиано способствует созданию устойчивого культурного пространства музыкального ансамбля, где преподаватель выступает не только в роли наставника, но и как медиатор и культурный фасилитатор.

В межкультурной перспективе выявляются различия в понимании ансамблевой культуры в российских и китайских музыкально-педагогических традициях. Российская школа делает акцент на духовно-художественном единстве ансамбля, развитии чувства коллективного стиля и драматургического взаимодействия партий. Китайская традиция, напротив, придаёт первостепенное значение технической согласованности, дисциплине и эффективности учебного процесса. Сочетание этих подходов позволяет выработать гармоничную модель современного фортепианного образования, объединяющую высокий технический уровень с коллективным творчеством и эмоциональной вовлечённостью. Такое единство способствует развитию музыкальной эмпатии, художественного резонанса и креативного мышления учащихся, превращая ансамбль в пространство личностного роста и культурного самовыражения.

Синтез теоретических положений и педагогического опыта позволяет выстроить модель формирования ансамблевой культуры, отвечающую современным тенденциям музыкального образования и требованиям культурного развития личности.

Формирование ансамблевой культуры не может быть понято вне анализа психологических механизмов и педагогических условий, в которых осуществляется музыкальное взаимодействие. С психологической точки зрения, ансамблевое исполнительство представляет собой не просто техническую координацию действий, а сложный процесс совместного мышления, включающий коллективное восприятие музыкальной формы, осмысление эмоциональных образов и выстраивание единой художественной концепции. В ходе ансамблевого музицирования участники создают общее звуковое пространство посредством механизмов восприятия, подражания, эмпатии и адаптации, добиваясь синхронности в ритме, динамике и интонации. При этом активизируются ключевые психические функции: распределённое слуховое внимание, эмоциональный резонанс, невербальная коммуникация и согласование временных структур. Следовательно, развитие ансамблевой культуры в обучении фортепиано предполагает воспитание способности к эмпатическому слушанию, коллективному взаимодействию и эмоциональному самовыражению в музыкальной среде [4, с. 29].

С педагогической позиции ансамблевое обучение выступает как особая форма совместной познавательно-творческой деятельности, основанной на сотрудничестве и

сотворчестве участников. В процессе ансамблевой практики студенты осваивают не только навыки самовыражения, но и способность воспринимать, понимать и поддерживать партнёра. Это требует перехода от индивидуально-ориентированной модели к коллективно-диалогической, где образовательное взаимодействие строится по схеме «учитель – ученик – ученик». В подобной системе педагог перестаёт быть исключительно техническим наставником и выступает в роли фасилитатора – координатора эмоциональной атмосферы, посредника художественного диалога и организатора совместного опыта. Применение активных педагогических стратегий – таких как парное исполнение, обмен ролями, коллективное обсуждение интерпретаций, импровизационные задания – способствует развитию у студентов эмпатийного восприятия, музыкальной гибкости и чувства художественного единства, что является базисом ансамблевой культуры [2, с. 11].

Важнейшим элементом успешного формирования ансамблевых компетенций является эмоционально-психологический климат класса. Атмосфера взаимного доверия, психологической защищённости и открытого общения создаёт условия для творческой инициативы и межличностного согласования. Напротив, авторитарная педагогическая модель или «избыточная оценочность» могут привести к формализации процесса, смещая внимание учащихся с художественного смысла на технические параметры. В связи с этим преподавателю необходимо выстраивать педагогическую среду, поддерживающую внутреннюю мотивацию, уверенность и эмоциональную включённость обучающихся.

Психолого-педагогические предпосылки ансамблевой культуры могут быть представлены на трёх взаимосвязанных уровнях:

1. Индивидуальный уровень – характеризуется когнитивно-аффективной готовностью учащегося, включающей развитый музыкальный слух, концентрацию внимания, способность к эмоциональной саморегуляции и рефлексии.
2. Групповой уровень – отражает степень коммуникативной координации в ансамбле: умение воспринимать невербальные сигналы, поддерживать ритмическое согласование, динамическое равновесие и интонационную целостность звучания.
3. Педагогический уровень – определяется организацией образовательной среды, способствующей совместному обучению, развитию эстетической эмпатии и коммуникативного опыта через коллективные формы работы, обсуждения и мультимодальные инструменты обратной связи.

Системное взаимодействие этих уровней формирует устойчивую психолого-педагогическую основу ансамблевой культуры, обеспечивая условия для её осознанного и целенаправленного формирования в практике фортепианного образования. Данная база служит фундаментом для дальнейших экспериментальных исследований и разработки прикладных методик, направленных на совершенствование музыкально-педагогической деятельности.

Фортепианный класс, являясь центральным звеном музыкально-образовательной системы, служит не только местом освоения исполнительских навыков, но и пространством формирования художественного мышления, коммуникативных умений и коллективной эстетической восприимчивости обучающихся. Развитие ансамблевой культуры в этой среде не является спонтанным процессом: оно формируется под воздействием совокупности педагогических, социальных и художественно-эстетических факторов, которые в своей взаимосвязи определяют как качество образовательного взаимодействия, так и характер исполнительской культуры студентов [6, с. 19].

Одним из ключевых факторов является организация учебного процесса и структура образовательной программы. Если педагогическая модель строится исключительно на индивидуальных формах обучения, развитие у студентов ансамблевого мышления и способности к коллективной координации оказывается ограниченным. В

противоположность этому, включение в учебный процесс различных форм совместного музицирования – таких как игра в четыре руки, исполнение на двух фортепиано или работа с вокальными и инструментальными солистами – способствует формированию навыков кооперации, взаимного слухового контроля и эстетического согласования. В подобных условиях учащиеся осваивают не только технические элементы ансамбля (ритм, динамику, интонацию), но и умение воспринимать художественные намерения партнёров, осознавать их исполнительские решения и интегрировать их в общий замысел произведения. Такое обучение развивает способность к «совместному вниманию» и формирует у студентов чувство музыкальной сопричастности. Исследования подтверждают, что вариативность педагогических форм взаимодействия и чёткое определение целей сотрудничества являются важными условиями становления рефлексивного и культурно осознанного ансамблевого мышления [8, с. 7].

Не менее значимыми являются социально-коммуникативные факторы, определяющие характер взаимодействия внутри ансамбля. Ансамблевое исполнение представляет собой особый тип художественной коммуникации, где важнейшими средствами общения становятся дыхание, взгляд, артикуляционные акценты и микротемповые колебания. Эти невербальные сигналы обеспечивают ритмическую и эмоциональную синхронизацию между участниками и отражают уровень доверия, открытости и взаимопонимания в коллективе. В условиях фортепианного класса качество коммуникации между педагогом и студентами, а также между самими исполнителями определяет не только успешность взаимодействия, но и глубину художественного результата. Отсутствие диалогичности, эмоциональной отзывчивости и партнёрского слушания приводит к механическому, лишённому внутренней выразительности исполнению. Именно поэтому создание среды, основанной на принципах уважения, доброжелательности и открытого диалога, становится необходимым условием развития ансамблевой культуры.

Третью группу составляют художественно-эстетические факторы, формирующие духовно-смысловую основу ансамблевой деятельности. В ансамбле объединяются не просто звуки, а эмоциональные состояния, художественные образы и интерпретационные намерения. Работа педагога направлена на то, чтобы помочь студентам осознать неразрывную связь между индивидуальной выразительностью и коллективным замыслом. Анализируя структуру и стиль произведения, преподаватель формирует у обучающихся понимание ансамбля как совместного творческого акта, где каждый исполнитель сохраняет индивидуальность, но подчиняет её общей художественной идее. Регулярные репетиции, демонстрации педагогом образцов исполнения, коллективные обсуждения и рефлексия способствуют развитию эстетического вкуса, интерпретационной самостоятельности и чувства принадлежности к единому художественному целому. В результате ансамбль превращается в пространство сотворчества, где техника и эмоция взаимно уравновешены и служат средством художественного диалога.

Таким образом формирование ансамблевой культуры в фортепианном обучении представляет собой многоуровневый процесс, определяемый взаимодействием трёх основных групп факторов: организационно-структурных, социально-коммуникативных и художественно-эстетических. Их интеграция создаёт методологическое основание ансамблевой педагогики, базирующейся на открытости организации обучения, партнёрской коммуникации и единстве художественных целей. Только при осознанном руководстве педагога и активном участии студентов эти факторы превращаются в целостную систему, обеспечивающую устойчивое развитие ансамблевой культуры и способствующую переходу фортепианного образования от индивидуалистической модели к кооперативно-творческому типу профессиональной подготовки.

Формирование ансамблевой культуры в фортепианном классе определяется не только психологическими и организационными аспектами учебного процесса, но и системой педагогических условий, направленных на развитие сотрудничества, художественного мышления и культурной осознанности. Фортепианный класс в данном контексте выступает как среда художественного воспитания, где индивидуальное исполнительское самовыражение сочетается с коллективным взаимодействием, а техническая отработка соединяется с эстетическим и эмоциональным опытом. Методическая стратегия, основанная на принципах сотворчества, способствует не только совершенствованию ансамблевых умений, но и формированию у студентов устойчивого чувства сопричастности и культурной идентичности, что превращает музыкальное обучение в процесс преемственности и культурного обновления [9, с. 73].

Ключевым условием развития ансамблевой культуры является создание образовательной концепции, ориентированной на сотрудничество и рефлексию. В основе такой концепции лежит принцип «совместное слушание – совместное творчество – осмысление и оценка», который позволяет преобразовать традиционную иерархическую модель обучения в систему горизонтального взаимодействия. Реализация этой идеи требует от педагога выстраивания учебного процесса как открытого диалога, где каждый студент становится активным участником совместного поиска художественного смысла. Применение групповых форм работы – коллективных репетиций, распределения ролей, парных упражнений, проектных заданий – помогает студентам развивать навыки координации, музыкального взаимопонимания и эстетической эмпатии. Например, анализ диалогической структуры фактуры при игре на двух фортепиано позволяет учащимся осознать баланс звуковых пластов и логическую взаимосвязь ритмических элементов. Такой подход формирует у студентов способность к слуховому соучастию и коллективному музыкальному мышлению, которое лежит в основе ансамблевой культуры.

Второе направление касается методических принципов преподавания, объединяющих руководство и совместное участие. В ансамблевых формах обучения педагог выполняет двойную функцию – наставника и соисполнителя, вовлечённого в процесс коллективного музицирования. Совместное исполнение преподавателя и студентов не только способствует демонстрации интерпретационных решений, но и помогает выработать интуитивное чувство партнёрства, артикуляционной гибкости и динамического равновесия. Эффективными методами становятся импровизационные упражнения, моделирование ансамблевых ситуаций и последующее рефлексивное обсуждение. Практика показывает, что такие формы занятий повышают степень синхронности, выразительности и эмоциональной отзывчивости исполнителей. Важнейшим элементом методики выступает развитие навыков саморефлексии: прослушивание собственных записей, обсуждение интерпретационных решений и анализ взаимодействия в ансамбле формируют ответственность за коллективный результат и способствуют осознанию собственной роли в общем звучании. Таким образом, обучение превращается в процесс внутреннего роста и профессиональной саморегуляции.

Третье направление связано с интеграцией цифровых технологий в процесс фортепианного обучения. Об этом свидетельствуют исследования современных российских ученых. Так В.Г. Мозгот полагает, что на современном этапе развития музыкального образования «вполне естественно возникает повышение внимания к цифровизации, выступающей в роли средства, также оптимизирующего учебный процесс» [7, с.36]. На наш взгляд, несомненно то, что применение аудио- и видеозаписей, программ для анализа ритмики и динамики, онлайн-платформ для виртуальных ансамблей и коллективных занятий значительно расширяет дидактические возможности педагога. Цифровые средства позволяют проводить визуальный анализ фактуры, отслеживать синхронность партий,

корректировать баланс и тембровое слияние в режиме реального времени. Кроме того, использование технологий способствует развитию слухового внимания, аналитического мышления и способности к самоконтролю.

В целом, эффективное развитие ансамблевой культуры в системе фортепианного образования предполагает синтез трёх направлений: обновление педагогических принципов, совершенствование методических приёмов и внедрение цифровых технологий. В их взаимодействии рождается новая модель музыкального обучения – от уровня совместного исполнения к уровню культурного сотворчества. Педагог в этом процессе становится не только носителем знаний, но и соавтором художественного опыта, архитектором творческой среды. Фортепианный класс, таким образом, превращается в динамическое музыкальное сообщество, где учащиеся учатся не просто играть, но слышать, понимать и творить вместе, осваивая музыку как пространство духовного общения и коллективного вдохновения.

В итоге проведенной работы можно утверждать, что развитие ансамблевой культуры является результатом синергии педагогических условий, кооперативных методов и механизмов рефлексии со стороны студентов. Когда педагогическая практика строится на культурологической основе – ориентированной не только на технику исполнения, но и на осмысление совместного художественного опыта, – обучение превращается в процесс коллективного смыслообразования, эстетического взаимопонимания и личностного роста.

Полученные результаты не только подтверждают эффективность разработанной модели, но и формируют эмпирическую основу для дальнейшего совершенствования программы музыкально-педагогического образования, направленной на целостное развитие ансамблевой культуры и укрепление её роли в профессиональной подготовке музыкантов в классе фортепиано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И.В., Инноватика в профессиональном музыкальном образовании вуза: теория и практика / И. В. Алексеева // (науч. ст.). – 2021. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
2. Исследовательская группа, Развитие музыкальной культуры у подростков в классе фортепиано / [без указ. авторов] // International Research Journal. – 2024. – Сентябрь. – Режим доступа: URL: https://research-journal.org/... (дата обращения: 13.10.2025).
3. Левашова, Т.А., Принципы концертмейстерской традиции и методы их реализации в процессе обучения пианистов-концертмейстеров / Т.А. Левашова // (науч. ст.). – 2023. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
4. Малашенко, Е. П., Подготовка концертмейстера к работе с вокалистами над иностранным репертуаром / Е.П. Малашенко // (науч. ст.). – 2023. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
5. Маряч, А.Ю., Интонационно-смысловой анализ как средство формирования культуры фортепианного исполнения / А.Ю. Маряч // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – (PDF). – Режим доступа: URL: https://elib.pnzgu.ru/files/eb/iVmTINWnclep.pdf (дата обращения: 13.10.2025).
6. Ма, Ц., Развитие художественного мировоззрения студентов: междисциплинарный подход в музыкальном образовании / Ц. Ма // Education Management Review. – 2024. Режим доступа: URL: https://www.emreview.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
7. Мозгот, В.Г. Психология музыкальной деятельности / В.Г. Мозгот. – М.: МПСУ, 2023. – 214 с.
8. Рабочая программа: Методика преподавания камерного ансамбля / сост. кафедра камерного ансамбля и концертмейстерского мастерства // Воронежский гос. ин-т

искусств. – 2023. – 28 с. – Режим доступа: URL: https://voronezharts.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
9. Сунь, Цяосун, Китайский камерный ансамбль с участием фортепиано в диалоге с европейской моделью жанра / Ц. Сунь // (науч. ст.). – 2023. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/... (дата обращения: 13.10.2025).
10. Фортепианный ансамбль в современном музыкальном искусстве и образовании: сб. статей по Материалам второй международной науч.- практич. Конференции 8-9 апреля 2021 г. Вып.2./ ред.-сост. И.В. Медведева, С.Д. Верхолат. СПб.: изд-во «Астерион, 2024. – 384 с. .

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Шлыкова Ирина Вячеславовна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры народных инструментов
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»
e-mail: irok-shlykova@mail.ru
Назаренко Татьяна Алексеевна
преподаватель по классу домры
МБУ ДО «Детская школа искусств №1 города Рассказово»
e-mail: tatyana.nazarenko2012@yandex.ru

Shlykova Irina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Folk Instruments
S.V. Rakhmaninov Tambov State Musical and Pedagogical Institute
Nazarenko Tatyana A.
Domra teacher
Children's School of Arts No. 1 in the city of Rasskazovo

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает содержание процесса обучения игре на музыкальном инструменте под влиянием деятельностного подхода. Так как в основе обучения игре на музыкальном инструменте лежит исполнительская деятельность, являющаяся ядром деятельностного подхода, его реализация в музыкально-исполнительских классах представляется не менее продуктивным направлением наряду с традиционным. В статье раскрывается основа его концепции в подходе к обучению, при котором ученик выступает полноценным участником образовательного процесса (активным субъектом), в том числе самостоятельно открывающим для себя законы музыки и овладевающим инструментом посредством осознанной и целенаправленной работы в процессе взаимного сотрудничества с педагогом. Данный подход формирует не просто исполнителя, а инициативную, рефлексирующую и творческую личность, владеющую универсальными компетенциями для непрерывного музыкального развития.

Ключевые слова: деятельностный подход, обучение игре на музыкальном инструменте, музыкально-исполнительская деятельность.

CONTENT OF ACTIVITIES APPROACH IN THE CONTEXT OF TEACHING PLAYING A MUSICAL INSTRUMENT

Abstract. This article examines the content of the process of teaching music instrument under the influence of the activity approach. Since the basis of teaching music instrument is performance activity, which is the core of the activity approach, its implementation in music performance classes seems to be no less productive direction along with the traditional one. The article reveals the basis of its concept in the approach to teaching, in which the student acts as a full-fledged participant in the educational process (an active subject), including independently discovering the laws of music and mastering the instrument through conscious and purposeful

work in the process of mutual cooperation with the teacher. This approach creates not just an artist, but an initiative-taking, reflective, and creative individual with universal competencies for continuous musical development.

Keywords: activity-based approach, teaching music, musical performance.

Представляя собой в общей педагогике «построение содержания и методов образования таким образом, чтобы стимулировать собственную познавательную деятельность учащихся» [1, с. 355-356], являющуюся основой деятельностного подхода (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна), его применение в контексте музыкально-исполнительской деятельности, выступающей в качестве основы обучения игре на музыкальном инструменте, до настоящего момента раскрыто недостаточно.

Концепция деятельностного подхода, базирующаяся на овладении учеником продуктами материальной и духовной культуры не на основе пассивной ассимиляции чужого опыта, а на активном его воссоздании в процессе самостоятельной деятельности, руководимой и направляемой педагогом, должна быть не менее важной частью обучения исполнительству, чем получение необходимых знаний, умений и навыков, транслируемых применением традиционного подхода.

Однако несмотря на имеющиеся высокие результаты внедрения деятельностного подхода в общей педагогике, его использованию в процессе обучения игре на музыкальном инструменте уделяется недостаточно внимания по сравнению с традиционными обучением, в основе которого лежат принципы научности материала, доступности, учёта возрастных особенности класса, систематичности, привития практических навыков, прочности усвоения и закрепления материала, наглядности и сознательности [2, с. 176]). При этом активное его внедрение в область обучения исполнительству даёт перспективные возможности повысить эффективность, что обусловливает необходимость дальнейшей разработки затронутого в статье вопроса и подтверждает актуальность выбранной темы.

Целью статьи является раскрытие содержания деятельностного подхода в контексте обучения игре на музыкальном инструменте.

Отсюда возникает необходимость рассмотрения изначально возникновения и развития теории деятельности, связанной с отечественной психологией, с целью последующей экстраполяции полученных в данной области выводов на обучение игре на музыкальном инструменте (музыкально-исполнительской деятельности). Выдающимися авторами в данном направлении являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др., каждый из которых по-своему определял деятельностный подход при этом основополагающими и общим в их концепции является наличие деятельности, как ведущего вида. Отличительными чертами деятельностного подхода у авторов считается рассмотрение этого направления под различным ракурсом.

Так, Л.С. Выготский уделяет внимание знаково-символическому развитию психики [3, 380–383; 4], С.Л. Рубинштейн – личностному направлению: личность формируется в деятельности [5; 6; 7; 8], А. Н. Леонтьев рассматривает деятельность, как самостоятельный предмет исследования [9;.10; 11; 12].

В психологической теории Л.С. Выготского выделяются следующие компоненты деятельностного подхода: активность учащегося, взаимодействие и сотрудничество [13].

Сформулированная на теории Л.С. Выготского, позиция Д. Б. Богоявленской связана с выявлением ещё одного компонента в процессе деятельности – формирования творческого продукта. Теоретико-методологический анализ научных направлений привел Д.Б. Богоявленскую к продуктивной идее перейти от изучения парциальных вкладов интеллекта и мотивации в творчество к выделению целостной единицы его анализа, в качестве которой выступила интеллектуальная инициатива [14].

Близкие по содержанию компоненты к Л.С. Выготскому находятся и в психологической теории С. Л. Рубинштейна: активность учащегося в процессе обучения, сотрудничество и взаимодействие. При этом автор выделяет и ряд отличительных компонентов: мотивация, рефлексия, формирование учебных умений и навыков [13, с. 9].

Наравне с С.Л. Рубинштейном А.Н. Леонтьев также выделяет следующие компоненты: мотивация, рефлексия, формирование знаний и умений. При этом в его теории появляется новый компонент – активность.

Изучая проблему деятельности Л. С. Выготский и А.Н. Леонтьев выделяют и индивидуальный прогресс в качестве еще одного компонента деятельностного подхода [4; 9].

Согласно теории Д.Б. Эльконина, при реализации деятельностного подхода в образовательном процессе, обязательным условием является постановка перед обучаемым такого рода задач, в которых он самостоятельно: формулирует проблему; находит её решение; решает; контролирует правильность найденного решения [15, с. 25]. Таким образом, формируются еще ряд компонентов, входящих в содержание деятельностного подхода, представляющих собой постановку задач и субъектную позицию ученика.

Близка в этом отношении Д.Б. Эльконину и Н.Л. Коршунова, которая также определяет компонент субъектной позиции ученика следующим образом: «основная идея деятельностного подхода в образовании связана не с самой деятельностью как таковой, а с организацией и управлением деятельностью ученика как средствами становления и развития субъектности ребенка» [16, с. 57].

А.В. Купавцев отмечает, что в деятельности «развивается психика человека, формируются его способности и индивидуальные профессиональные навыки, позволяющие ему избирать наилучшие стратегии жизненного пути, проявлять инициативу и ответственность» [15, с. 24-25]. Данное высказывание также позволяет определить компонентами деятельностного подхода формирование учебных навыков и умений и формирование творческого продукта.

Из всего вышесказанного следует, что деятельностный подход включает в себя такие компоненты как: активность в процессе обучения, мотивацию, субъектную позицию ученика, формирование учебных навыков и умений, постановку задач, сотрудничество и взаимодействие, формирование творческого продукта, рефлексию, индивидуальный прогресс.

При этом сущность деятельностного подхода заключается в применении таких методов обучения, которые стимулируют собственную познавательную деятельность учащегося [1, с. 355-356].

Обучение игре на инструменте в контексте деятельностного подхода приобретает свою специфику, которая проявляется в процессе подготовки исполнителей, где основной целью является воспитание музыкантов «свободно владеющих многообразием художественных и технических средств современного исполнительства на инструменте» [17, с. 157]. Основными задачами считаются обучение интонированию мелодии, постижение закономерностей художественно-смысловых построений и логики их интонационного развития, обобщение особенностей музыкальной формы, стиля, специфики выразительных средств [17, с. 157].

С целью определения содержания деятельностного подхода в контексте обучения игре на музыкальных инструментах необходимо понимание реализации процесса музыкально-исполнительской деятельности, которая представляет собой «сложный многоступенчатый процесс, включающий освоение музыкального сочинения, его внешней и внутренней формы; постижение мира художественных образов; достижение стадии сопереживания, сочувствия, сопричастности к осваиваемому художественному миру;

вступление в фазу сотворческого преобразования; создания личностной интерпретации, изучаемого музыкального сочинения» [18].

В данном контексте следует отметить, что деятельность музыканта-исполнителя представляет собой три уровня: макроструктурный, мезоструктурный и микроструктурный. К макроструктурному уровню деятельности относятся учебные занятия, репетиции, концертные выступления. Мезоструктурный уровень представляет собой отдельные учебные занятия, концертные выступления, где структурной единицей являются действия (сенсорные, умственные, двигательные). Деятельность в данном случае – это действия, объединенные в целостную систему, взаимосвязанные друг с другом и выполняемые по общему плану (программе) занятия или выступления. К микроструктурному уровню относится исполнение музыкального произведения или фрагмента, где действия состоят из еще более мелких фрагментов, из отдельных движений, которые называются операциями [19, с. 7–8].

Реализацию деятельностного подхода в контексте обучения игре на музыкальном инструменте, в основе которого лежит музыкально-исполнительская деятельность предлагается осуществлять через внедрение выявленных выше компонентов деятельностного подхода в структуру музыкально-исполнительской деятельности, рассматривая их сквозь её специфику. Таким образом, содержание деятельностного подхода в контексте обучения игре на музыкальном инструменте базируется на следующих компонентах – активность в процессе обучения, мотивацию, субъектную позицию ученика, формирование учебных навыков и умений, постановку задач, сотрудничество и взаимодействие, формирование творческого продукта, рефлексию, индивидуальный прогресс, где:

1) Активность ученика в процессе обучения игре на музыкальном инструменте представляет собой самостоятельные действия, выполненные не «по образцу» и вызванные собственной инициативой, реализующие практическими, творческими и поисковыми заданиями. Например, через индивидуальную работу на уроке (разучивание и интерпретация произведений, работа над звукоизвлечением, фразировкой, динамическими оттенками, выбор аппликатуры и др.); импровизация и сочинение (транспонирование, ритмические и мелодические импровизации) и др. «Игра в кубик»: 6 граней кубика – 6 неожиданных способов исполнить текущее задание : 1) легато; 2) стаккато; 3) на пиано; 4) с закрытыми глазами; 5) с улыбкой/ с хмурым лицом; 6) с акцентом на слабую долю. Рутина превращается в игру, активность укрепляется случайностью и юмором.

2) Мотивация представляет собой интерес к выполнению заданий, который не снижается при усложнении материала, появление желания понять, попробовать и создать. Реализуется с помощью игровых заданий, творческих упражнений, упражнений-ситуаций, требующих определённого результата. Например, игровые формы на развитие слуха, ритма и т.д.; соревновательные игры (распознавание тембральных особенностей инструментов и др.). Социальный челендж без рисков: записать короткое видео и отправить в чат с единомышленниками, где разрешается ошибаться. Задача: найти в своей игре положительные качества. Формируется мотивация наблюдения за своим прогрессом, а не оценкой со стороны.

3) Субъектная позиция ученика олицетворяет аргументированное собственное мнение учащегося, подразумевающее способы выполнения, темп работы, планирование этапов деятельности. Реализуется через сотрудничество с преподавателем в процессе обучения. Например, предоставление выбора динамических оттенков (p или ff), выбор пьес в новую программу, выбор рациональной аппликатуры и др. Ученик становится исследователем и не ждёт готовых решений, начинает осознавать себя источником музыкального звука и смысла, даже если технический уровень недостаточен.

4) Формирование учебных навыков и умений заключается в контроле со стороны преподавателя и самоконтроле учащимся своих действий, способности анализировать полученный результат и с последующими выводами по итогам работы, реализующийся через микроцели на уроке. Например, разучивание новых приёмов игры, способов игры, изучение новых метроритмических особенностей, изучение специфических приёмов игры и др. Приложение «Metronome Beats» помогает заниматься над развитием метроритмических навыков. Приложение «Универсальный тюнер» помогает настраивать инструмент. Приложение «Complete Music Reading Trainer» позволяет освоить навык чтение с листа в разных ключах.

5) Постановка учебной задачи отражает понимание учащегося содержания и последовательности его исполнительских действий, умение формулировать проблему перед началом работы и реализацию в своих действиях результатов через планирование, контроль, самоконтроль, анализ и коррекцию. Например, артикуляционно-штриховые (соединить легато с последующим стаккато), ритмические (сыграть пунктирный ритм остро, не вяло), интерпретационные (определить стилистику, темп, динамическое построение, характер пьесы), фразировочные (выстроить фразы, определить главную тему и др.), ансамблевые (одновременные вступления и снятия), технические (работа над степенью остроты стаккато, работа над певучестью легато). Приложение «Todoist» даёт возможность планировать задачи, создавать трекер привычек и объединяет личную и профессиональную продуктивность.

6) Сотрудничество и взаимодействие предполагает умение учащегося распределять роли, вести диалог, задавать вопросы, принимать мнения других. Реализуется через задачи, поставленные в ансамблевой деятельности. Например, игра с концертмейстером, игра в различных ансамблевых составах, что способствует развитию слухового контроля и ритмических особенностей; коллективные формы (оркестр) и др. «Музыкальный бадминтон»: два ученика (две команды) стоят по разные стороны. Педагог задаёт мотив из двух-трёх нот. Первый ученик начинает с последней ноты фразы соперника. Второй отвечает, начиная с последней ноты первого и т. д. Побеждает тот, чья фраза будет признана более логичной и красивой. Но цель – как можно дольше удерживать диалог.

7) Формирование творческого продукта показывает результат обучения не только в знаниях, но и в созданном продукте, где проявляются признаки творчества и самостоятельности ученика. Реализуется через освоенные способы и приёмы игры, инструктивный материал, фрагменты произведений, демонстрирующие освоенный навык, аудио- и видеозаписи до/после, участие в концертах, конкурсах, выступления на экзаменах. Приложения «Sibelius», «Finale», «GitarPro», «MuseScore» дают возможность создать свои интерпретации, аранжировки, импровизации, записать MIDI-записи. В результате ученик создаёт музыкальный объект, который имеет личностный смысл и становится творческой субъектностью. Творческий продукт становится способом выражения и экспериментирования.

8) Рефлексия подразумевает что учащийся может оценить результат, объяснить изменения в собственной деятельности, видеть перспективы развития и новые задачи. Реализуется через собственный анализ учащегося, обсуждение с педагогом качества звучания, художественной выразительности, сравнение своего выступление с образцом и др. Видеорефлексия: записывать свою игру, но обращать внимание не на звук, а на видео. Останавливать запись в спорных моментах: описывать положение рук, посадки, момент взятия фразы и др. Сравнивать с эталонным образцом мастера инструмента (чтобы увидеть выстраивание процесса). Использование проприоцепции – концентрация на ощущениях в теле до звука. Наводящие вопросы: какие ощущения веса руки перед опорой на

струну/клавишу? Где возникает напряжение при игре быстрого пассажа? И др. Использование шкалы оценки.

9) Индивидуальный прогресс отслеживает развитие навыков и самостоятельности каждого учащегося. Прогресс фиксируется в динамике, а не в сравнении с другими. Учащийся осмысляет свои достижения. Реализуется с учётом возрастных особенностей с помощью аудио- и видеозаписей, этапов освоения техники, осознания ученика с фиксацией в цифровых приложениях (оценка результата) Например, технические (тембровая окраска, координация, освоение новых видов техники, музыкально-слуховые (умение слышать гармонию, полифонию, фактуру в собственном исполнении), интерпретационные (осознанный выбор штрихов под определенный образ, появление индивидуальной трактовки) и др. Использование «карты навыков» позволяет отслеживать прогресс сразу, а не через выученные пьесы. «Карта навыков – векторная диаграмма по 5-6 осям: интонация, техническая беглость, ритм, чтение с листа, слуховой контроль, артикуляция (возможны другие). Ученик после занятия ставит себе точку (помогает учитель). Прогресс виден как движение точки сразу.

Заключение. Деятельностный подход в обучении меняет ракурс с простой передачи знаний на активную, мотивированную и осознанную самостоятельную работу учащегося. В контексте музыкально-исполнительской деятельности это означает, что ученик осваивает инструмент не через пассивное усвоение правил, а через решение конкретных исполнительских задач. Важным становится формирование музыкальных навыков и умений, направленных на достижение художественного результата. Хорошим подспорьем является введение цифровых приложений, которые помогают в обучении. Таким образом, содержание деятельностного подхода в контексте обучения игре на музыкальном инструменте включает в себя следующие компоненты: активность ученика в процессе обучения на инструменте, мотивация, субъектная позиция ученика, формирование учебных навыков и умений, постановка учебной задачи, сотрудничество и взаимодействие, формирование творческого продукта, рефлексия и индивидуальный прогресс. Данные компоненты проявляются на всех трёх уровнях: макроструктурном, мезоструктурном и микроструктурном.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйко, Т.Н. Деятельностный подход / Т.Н. Буйко, О.Л. Жук // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. - Минск, 2015. - Т.
2. Николаева, Е.К. Проблема традиционного обучения в современной школе // Скиф. 2021. №2 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-traditsionnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole (дата обращения: 23.05.2026)
3. Выготский, Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. Т 4. – М.: Педагогика, 1984.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934. (М., 1999).
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 508 с.
11. Леонтьев, А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 288 с.
12. Леонтьев, А.Н. Избр. Психол. Произв. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 169 с.

13. Суворова Г. А. Психология деятельности. – М.: ПЕРСЭ, 2003 г. – 176 с.
14. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144–147.
15. Приходченко Е.И., Кузьмичева А.С., Мотузенко Н.И. Деятельностный подход в обучении // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-obuchenii-2 (дата обращения: 08.06.2025).
16. Коршунова, Н.Л. Деятельностный подход в современном образовании: сущность, проблемные зоны, перспективы реализации / Н.Л. Коршунова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – №2 (263). – С. 55–59.
17. Ситникова, Н.Н. Начальное обучение игре на музыкальном инструменте как фактор формирования развития личности / Н.Н. Ситникова // Инновационные тенденции развития системы образования: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 11 июня 2017 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2017. – С. 157-158.
18. Щербаков, В.Ф. Музыкально-исполнительская деятельность: психолого-педагогический аспект // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №16-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-ispolnitelskaya-deyatelnost-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt (дата обращения: 22.03.2026).
19. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст]: учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. - Санкт-Петербург: Композитор - Санкт-Петербург, 2008. - 367 с.: ил., табл.

Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Антонова Марина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru
Вязников Алексей Владимирович
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: VyaznikovAV@mgpu.ru
Малащенко Ирина Юрьевна
аспирантка департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Antonova Marina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Vyaznikov Alexey V.
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Malashchenko Irina Yu.
Postgraduate student of the Department of Music Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГИБРИДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В публикации раскрываются аспекты интеграции гибридного обучения в системе высшего музыкально-педагогического образования. Представлены методические и организационные подходы к применению гибридных образовательных технологий в

процессе творческой самореализации студентов в процессе освоения музыкально-компьютерных технологий. Описаны этапы смыслового обоснования, технического подготовки и практической реализации модели гибридного занятия «Коллективное электронное музыкальное творчество в цифровой среде» с участием студентов института культуры и искусств и института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ.

Ключевые слова: гибридные образовательные технологии, музыкальное образование, обучение студентов, коммуникационные платформы, удаленный доступ, цифровая среда, дополнительное образование, педагогический университет, информационные технологии, цифровая трансформация, цифровые звуковые рабочие станции, электронное музыкальное творчество.

ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF COLLECTIVE ELECTRONIC MUSICAL CREATIVITY OF STUDENTS USING HYBRID EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Abstract. This publication explores aspects of integrating hybrid learning into higher music education. It presents methodological and organizational approaches to the use of hybrid educational technologies in students' creative self-realization. It describes the stages of conceptual justification, technical preparation, and practical implementation of a hybrid lesson model, "Collective Electronic Musical Creativity in a Digital Environment," involving students from the Institute of Culture and Arts and the Institute of Digital Education at «Moscow City University»

Keywords: Hybrid educational technologies, music education, student learning, communication platforms, remote access, digital environment, supplementary education, pedagogical university, information technology, digital transformation, digital audio workstations, electronic musical creativity.

Смысловые предпосылки выбора предметной области для реализации гибридных музыкальных занятий подразумевают оценку возможностей творческого проявления обучающихся с учётом ресурса совмещённой технической коммуникации. Важно отметить, что с 2020 года в учебные процессы ГАОУ ВО МГПУ интегрированы дополнительные предметные единицы, способные восполнять потребности студентов в формировании актуальных компетенций в данной сфере, в том числе с учётом музыкального профиля подготовки. Организационные аспекты реализации данных процессов имеют свои особенности и концептуальные основы в отношении решения обозначенных задач, что успешно практикуется в различных подразделениях, в том числе в институте культуры и искусств. Одним из актуальных проявлений образовательных компонентов являются общеуниверситетские элективные модули, которые способны открыть студентам самых разных профилей подготовки доступ к различным современным формам творческой деятельности.

В контексте выбора траектории реализации модельного гибридного занятия было определено, что данная форма творческой деятельности представляет актуальную основу для формирования равной и доступной среды творческой самореализации участников с различным уровнем музыкальной подготовки, а также создания условий для коллективного взаимодействия всех участников образовательного процесса, что, к примеру, при музыкальном исполнении невозможно, но при создании электронной музыки доступно, интересно и эффективно для студентов в условиях гибридного обучения.

Стоит подробно охарактеризовать техническую составляющую, сопровождающую деятельность преподавателя и студентов, с расчетом на возможность гибридного взаимодействия в рамках проводимого занятия. Основу реализации гибридного контакта

всех участников проводимого занятия составляли компьютеры и установленная коммуникационная платформа. Ее функциональные задачи в рамках нашего занятия были направлены на формирование цифровой коммуникационной среды, трансляцию демонстрационных составляющих проводимой работы, а также хранение и распространение учебных материалов и файлов, которые были необходимы в процессе занятия. Следующим техническим уровнем сопровождения проводимого занятия было использование внешних аппаратных решений, которые способствовали работе в цифровых звуковых рабочих станциях, а также трансляции результатов творческой деятельности в первичной аудитории, где находилась группа учащихся и ведущий педагог. Учитывая, что проводимый творческий мастер-класс раскрывал специфику создания музыки, ключевой составляющей являлась демонстрация звука.

Опишем технические решения, которые обеспечивали трансляцию звука из учебной аудитории ведущего педагога. Работа в программах цифровых звуковых рабочих станций обеспечивала вывод звука с компьютера. Далее звук направлялся в аналоговый микшерный пульт. На микшерном пульте звук мог регулироваться и подстраиваться под акустику учебной аудитории, а также выводиться на акустические мониторы, направленные на студентов. Важная системная задача заключалась в том, чтобы микрофон веб-камеры и акустические мониторы в аудитории не создавали акустической обратной связи, которая могла бы привести к дефектам в трансляции звуковой информации. Для этой цели взаимодействие всех компонентов звуковой системы тестировалось и настраивалось для достижения оптимальных качественных характеристик звучания.

Визуальная составляющая организации проводимого модельного занятия опиралась на использование нескольких веб-камер, расположенных в аудитории преподавателя в Институте культуры и искусств (ИКИ), а также на трансляцию демонстрационных составляющих занятия на проекционную панель и параллельную трансляцию этих элементов посредством коммуникационной платформы с последующей передачей всем остальным участникам проводимого занятия, в том числе в специализированную учебную аудиторию, находящуюся на базе Института цифрового образования (ИЦО). Трансляция общей картины на проекционной панели в аудитории ИКИ позволяла оперативно отслеживать и реагировать на вопросы студентов, подключившихся из других мест. Студенты могли задавать вопросы как непосредственно через микрофон, так и через общий чат. В аудитории ИКИ применялись две камеры. Одна из них демонстрировала преподавателя во время теоретической части занятия. Другая демонстрировала практическую творческую деятельность студентов и преподавателя с использованием внешних аппаратных решений и MIDI-клавиатур.

Следует обратиться к программно-аппаратной составляющей сопровождения проведения гибридного занятия со стороны студентов. Студенты, находящиеся в аудитории (компьютерном классе) на базе ИКИ, работали на специализированных подготовленных компьютерах с предустановленным программным обеспечением FL Studio 20. Внешними инструментами для работы в программах были наушники закрытого типа, которые позволяли осуществлять индивидуальный мониторинг и контроль выполняемой творческой деятельности в программах, а также внешние устройства MIDI-клавиатуры, которые непосредственно позволяли взаимодействовать с виртуальными инструментами и эффектами для создания музыкального материала.

Студенты, работавшие в учебной аудитории ИЦО, использовали тот же комплект, за исключением внешних MIDI-устройств. Вместо них применялась клавиатура компьютера, которая благодаря функционалу программы FL Studio позволяла играть на виртуальных инструментах и записывать их. Студенты, подключившиеся к гибридному занятию из дома, имели возможность выбирать между использованием встроенных ресурсов компьютера и

подключением имеющихся у них цифровых клавишных музыкальных инструментов для работы в программе FL Studio. С этой целью в материалах курса, размещенных в общей команде, были представлены инструкции по подключению электронных инструментов, что позволяло использовать эти устройства во время занятия.

Следует отметить еще одну категорию участников проводимого занятия, которые выступали в качестве слушателей. Ими были учащиеся общеобразовательной школы, которые наблюдали за ходом творческого занятия по ссылке на проводимое собрание на школьном компьютере учителя музыки под его руководством. У них была возможность при наличии соответствующих программ попробовать создать собственный творческий контент без необходимости прямого участия во взаимодействии со студентами.

Ключевую роль в проводимом модельном занятии играла именно коллективная творческая деятельность всех студентов, подключенных из разных аудиторий и мест расположения. В этом им помогали компьютерные программы и MIDI-клавиатуры для написания музыки, которые рассматривались как ключевой инструментарий ее создания. Цифровой экосистемой для обмена между студентами фрагментами созданных творческих объектов также являлась платформа Teams. Важно отметить, что работа в рамках данной коммуникационной платформы организовывалась в специально созданной учебной команде. Это давало возможность записанным на курс студентам обращаться ко всем содержащимся в учебной команде файлам, а также загружать их и скачивать, что являлось ключевой составляющей коллективной творческой деятельности в рамках проводимого гибридного занятия. Стоит отметить, что все созданные творческие материалы по итогам проведенного занятия были доступны для дальнейшего прослушивания, скачивания и обсуждения студентами.

Перейдем к содержательному описанию этапов реализации гибридного занятия, ориентированного на творческую самореализацию студентов. Мы сконцентрируем внимание на практической составляющей реализации гибридного музыкального занятия по теме «Коллективное электронное музыкальное творчество в цифровой среде». Предварительный этап технической подготовки учебных аудиторий включал в себя настройку и активацию компьютеров, проверку работы интернета, функциональности программного обеспечения, внешних аудио и MIDI-устройств, звукового и мультимедийного оборудования, транслирующего в аудитории, а также тестирование коммуникационных соединений. Студенты приходили в аудиторию заранее для того, чтобы активировать коммуникационную платформу Teams, используя свои учетные записи, что являлось ключевым условием для участия в учебном процессе коллективного электронного музыкального творчества.

Начало основной части гибридного занятия состоялось согласно расписанию. Вся техническая составляющая функционировала в штатном режиме. Запись была включена. Вводная часть занятия включала ключевые теоретические и практические аспекты темы, участников, приглашенных экспертов, а также особенности условий работы и взаимодействия студентов. Во время объявления основной информации и практической демонстрации студенты, находящиеся в аудитории ИКИ, сидели за партами напротив проекционной панели; эта часть транслировалась в специальной учебной аудитории на базе ИЦО, а также участникам, подключившимся к занятию из дома.

Теоретическая составляющая проводимого занятия представляла собой краткий исторический и технологический экскурс в специфику создания электронной музыки. Были описаны ключевые исторические предпосылки формирования данной области творческой деятельности. Были представлены ключевые этапы становления и развития практического инструментария для создания электронной музыки, а также были обозначены современные программные и аппаратные решения, доступные и применяемые в настоящее время. Далее

внимание было сфокусировано на компьютерных программах цифровых звуковых рабочих станций, особенностях их применения в музыкальном творчестве, базовых характеристиках интерфейса, общих свойствах. Представленные теоретические составляющие сопровождались демонстрацией слайдов специально подготовленной презентации, которая одновременно транслировалась всем участникам образовательного взаимодействия: в аудитории ИКИ – на проекционную панель, а остальным – посредством демонстрации экрана компьютера преподавателя.

Следующий этап представлял собой практическую демонстрацию цифровой звуковой рабочей станции FL Studio 20, которая также выводилась на все источники гибридной трансляции аудиовизуальной информации. На данном этапе занятия была сформулирована и озвучена основная цель коллективной учебно-творческой деятельности студентов, которую предстояло реализовать. Были обозначены следующие задачи: создание нескольких небольших музыкальных партий с помощью разных виртуальных инструментов по 4 такта и их дальнейшее размещение в персонализированные папки в общей группе Teams. Также использовалась и демонстрировалась MIDI-клавиатура. Для удобства понимания и восприятия поставленных задач преподавателем было продемонстрировано выполнение всех этапов. Особое внимание было уделено созданию музыкальных партий в MIDI-секвенсоре. Было показано создание всех музыкальных составляющих в MIDI-секвенсоре с подробными комментариями по настройке и выбору инструментов в интерфейсе программы. Была проведена демонстрация конвертации полученных фрагментов в аудиоформат MP3, а также процесса размещения этих файлов в группу Teams. В процессе данного этапа студенты задавали уточняющие вопросы и получали ответы как в аудитории, так и на коммуникационной платформе – устно и в чате.

Следующий этап гибридного занятия представлял собой практическую творческую работу студентов с применением компьютерной программы FL Studio и MIDI-клавиатуры. Каждый студент выполнял описанный ранее комплекс творческих действий, направленный на достижение индивидуальных результатов. Все занимались творческой деятельностью согласно обозначенным рамкам объема и количества музыкальных фрагментов, но содержание мелодических партий и ритмов музыкальных инструментов у всех было разным. Данная самостоятельная работа студентов курировалась и корректировалась преподавателем как в аудитории, так и при возникновении конкретных проблем и вопросов у дистанционно подключенных студентов. Трансляция хода гибридного занятия в аудиториях ИКИ и ИЦО была доступна всем участникам образовательного мероприятия, что также мотивировало их на реализацию коллективной творческой деятельности. По завершении всех этапов создания музыкальных фрагментов полученные файлы в формате MP3 были размещены в персональные папки студентов для обеспечения общего доступа к ним всем участникам гибридного занятия.

На следующем этапе занятия мы снова вернулись к демонстрации работы преподавателя. Была возобновлена демонстрация экрана компьютера преподавателя, а студенты, находящиеся в аудитории, снова сели за парты, чтобы наблюдать за дальнейшим ходом практической демонстрации на проекционной панели. На данном этапе занятия была сформулирована и озвучена новая задача коллективной творческой музыкальной деятельности студентов. В задачу входило скачивание из группы Teams всех полученных от каждого студента файлов MP3 и дальнейшее конструирование на их основе уникального музыкального трека, который у каждого участника должен был получиться индивидуальным. Для удобства понимания и восприятия задач преподаватель поэтапно продемонстрировал выполнение всех практических действий. Был показан процесс скачивания всех созданных звуковых фрагментов из общих файлов группы Teams. Файлы были организованы в папку на рабочем столе компьютера, а также загружены в браузер

семплов программы FL Studio. Все звуковые файлы были прослушаны и проверены. Далее на их основе преподаватель продемонстрировал работу со звуковыми фрагментами в плейлисте программы, комментируя каждый шаг и каждое действие. На данном этапе основные творческие задачи решались в процессе работы со звуковыми файлами, путем комбинирования которых был создан и продемонстрирован трек. Затем полученный материал также был размещен в персональной папке преподавателя. Важно было отметить творческую ценность того, что полученный преподавателем результат был основан на коллективной работе всех участников гибридного занятия, которые в дальнейшем также смогли создать подобный, но уникальный электронный музыкальный коллаж.

Финальный практический этап проводимого гибридного занятия представлял собой самостоятельную работу студентов в компьютерной программе FL Studio. Студенты скачивали все необходимые для творческой работы файлы и самостоятельно, исходя из своих творческих и эстетических взглядов, комбинировали материалы, созданные коллективными усилиями, в собственный уникальный электронный музыкальный трек. Самостоятельная творческая работа студентов курировалась и корректировалась преподавателем как в аудитории, так и при наличии конкретных проблем и вопросов у дистанционно подключенных студентов. Продолжалась общая трансляция хода гибридного занятия в аудиториях ИКИ и ИЦО. Следует отметить, что на данном этапе работы студенты втянулись в особенности создания оригинального, интересного трека. Случайность содержания каждого компонента созданного коллективного набора создавала эффект творческой неожиданности, вызывая позитивный интерес и активируя воображение студентов. По завершении всех творческих этапов создания уникальной композиции каждым студентом творческие работы в формате MP3 были размещены в персональные папки для последующего общего доступа и прослушивания всеми участниками гибридного занятия. Следует отметить, что все полученные творческие работы были сохранены в общих папках команды гибридного занятия, что позволяло студентам обратиться к ним после его завершения. В команде сохранилась видеозапись, которая также может быть полезна студентам в качестве вспомогательного учебного материала.

В ходе подведения итогов и завершения гибридного занятия по электронному музыкальному творчеству состоялось выступление внешнего эксперта, который положительно охарактеризовал данные практические формы деятельности, а также особенности организации и реализации творческого музыкального занятия в гибридном формате. Было отмечено, что данная форма творческого гибридного занятия может быть адаптирована и применена при работе с учащимися старших классов на уроках музыки в условиях общеобразовательной школы. Важно отметить, что сами участники гибридного занятия – студенты института культуры и искусств и института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ – положительно охарактеризовали данную практику, которая поспособствовала их творческой самореализации, а также самостоятельному ознакомлению с непосредственным процессом организации и реализации гибридного обучения как перспективного современного инструментария, в том числе в их будущей педагогической деятельности.

Обобщая описание предметных компонентов в структуре образовательных процессов студентов музыкально-педагогических направлений, стоит отметить необходимость дифференциации групп предметов по степени адаптивности к дистанционным и гибридным формам реализации, что позволит успешно и целесообразно применять описанные механизмы творческого и учебного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая книга. Гибридное обучение / О.Н. Алканова, Д.П. Ананин, А.Е. Байзаров [и др.]. – Москва: ООО "Грин Принт", 2022. – 120 с.
2. Вачкова, С.Н., Малащенко, В.О., Филиппова, Л.С. Сетевые уроки, события и игры: какучить подростков в сети? - М., 2020. С. 90–98.
3. Вознесенская, Н.В. Применение виртуальных лабораторий в системе общего образования / Н.В. Вознесенская, А.В. Гриншкун // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2021. – № 3(57). – С. 40-45.
4. Гоптарев, В. Н. Подходы в образовании: Специфика, интерпретации, статус, система / В. Н. Гоптарев, О. А. Калимуллина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 328-336. – EDN OPFRPV.
5. Горбунова, И.Б. Разработка элементов новой образовательной концепции «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне»: системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративной системы / И.Б. Горбунова, Г.Г. Рогозинский // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 260-266.
6. Грибкова, О. В. Профессиональное становление будущего специалиста в современном культурно-образовательном пространстве / О. В. Грибкова // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. – 2018. – № 1-2(53). – С. 74-78. – EDN YAAMWD.
7. Красильников, И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И.М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256.
8. Малащенко, В.О. Обучение студентов на электронных клавишных музыкальных инструментах на основе MIDI-технологий: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малащенко Валерий Олегович. – г Москва, 2019. – 132 с.
9. Малащенко, В.О. Электронная музыка и специфика ее изучения на уроке музыки в школе / В.О. Малащенко // Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография / Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, кафедра вокала и хорового дирижирования. – Москва: Издательство "Перо", 2016. – С. 116-123.
10. Исследование возможностей сервисов геймификации для развития эмоционального интеллекта педагога / Е.В. Соболева, С.С. Быкова, Т.Н. Суворова, Т.В. Машарова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5(65). – С. 646-662.
11. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – Т. 18. – № S1. – С. 635-639.
12. Stukalova, O.V., Malaschenko, V.O., Cornilov, G.A, Sychenkova, A.V. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Т. 7. № 5. С. 731–737.

Попов Степан Александрович
доцент высшей школы дизайна
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»
e-mail: 4708528@mail.ru

Popov Stepan A.
Associate Professor of the Higher School of Design
Russian State University of Tourism and Service

ПЛАТФОРМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ В ДИЗАЙНЕ КОСТЮМА: ЦИФРОВЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К ТРЕБОВАНИЯМ СОВРЕМЕННОЙ ИНДУСТРИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль платформенных решений и инструментов искусственного интеллекта в современной системе проектирования костюма и профессиональной подготовке дизайнеров. Анализируются основные группы цифровых инструментов, применяемых в fashion-индустрии: графические редакторы, CAD-системы для конструирования и лекал, 3D-платформы виртуального моделирования одежды, системы работы с цифровыми материалами, PLM-решения, генеративные AI-сервисы и средства цифровой презентации коллекций. Показано, что цифровая трансформация дизайна костюма меняет не только технологию создания изделия, но и содержание образовательной программы, поскольку современный специалист должен владеть не отдельными программами, а целостной логикой цифрового проектного цикла. Особое внимание уделяется методике внедрения платформенных решений в образование, связи цифровых компетенций с требованиями отрасли, а также этическим, методическим и организационным ограничениям использования искусственного интеллекта в учебном проектировании.

Ключевые слова: дизайн костюма, платформенные решения, цифровая мода, искусственный интеллект, 3D-моделирование одежды, виртуальная примерка, CAD, PLM, цифровые ткани, fashion-образование, профессиональные компетенции.

PLATFORM SOLUTIONS IN COSTUME DESIGN: DIGITAL ECOSYSTEMS AS A BASIS FOR TRAINING SPECIALISTS FOR THE DEMANDS OF MODERN INDUSTRY

Abstract. This article examines the role of platform solutions and artificial intelligence tools in modern costume design and professional designer training. It analyzes the main groups of digital tools used in the fashion industry: graphic editors, CAD systems for design and pattern making, 3D platforms for virtual garment modeling, digital materials management systems, PLM solutions, generative AI services, and digital collection presentation tools. It demonstrates that the digital transformation of costume design is changing not only the technology used to create a product but also the content of the educational program, as modern professionals must master not just individual programs, but the holistic logic of the digital design cycle. Particular attention is paid to the methodology for implementing platform solutions in education, the connection between digital competencies and industry requirements, and the ethical, methodological, and organizational limitations of using artificial intelligence in educational design.

Keywords: costume design, platform solutions, digital fashion, artificial intelligence, 3D clothing modeling, virtual fitting, CAD, PLM, digital fabrics, fashion education, professional competencies.

Введение

Современный дизайн костюма находится в ситуации интенсивной технологической трансформации. Если в традиционной образовательной и профессиональной модели ключевыми средствами проектирования выступали ручной эскиз, композиционный поиск, макетирование, конструирование и работа с материалом, то сегодня эти процессы всё чаще разворачиваются внутри цифровых экосистем. Дизайнер костюма работает не только с художественным образом, но и с данными, цифровыми лекалами, виртуальными аватарами, 3D-моделями, материалами, визуальными библиотеками, генеративными AI-инструментами и средствами цифровой коммуникации [1].

Понятие платформенных решений в дизайне предполагает переход от использования отдельных программ к комплексной организации проектного процесса. Цифровая платформа в данном контексте выступает не просто техническим инструментом, а средой, в которой объединяются исследование, проектирование, визуализация, проверка гипотез, согласование, подготовка документации, презентация и передача результата в производство. Именно такой подход был обозначен в исходной статье, посвящённой цифровым экосистемам в дизайне, где платформенные решения рассматривались как фактор повышения качества профессиональной жизни дизайнера и как новая инфраструктура проектной деятельности.

Для дизайна костюма данный вопрос имеет особое значение, поскольку одежда является сложным объектом, соединяющим художественный образ, конструкцию, материал, тело человека, движение, социальный контекст и производственную технологию. Костюм не может быть полноценно оценён только по плоскому эскизу. Его качество определяется посадкой, пропорциями, пластикой ткани, технологичностью, эргономикой, возможностью тиражирования, стоимостью производства и соответствием целевой аудитории. Поэтому современная подготовка дизайнера костюма должна включать инструменты, позволяющие переводить художественную идею в цифровой прототип, проверять её в объёме и формировать профессиональную документацию [2].

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровые платформы развиваются быстрее, чем многие образовательные программы. В результате возникает разрыв между учебным проектированием и реальными отраслевыми процессами. Работодатель всё чаще ожидает от выпускника не только способности создавать выразительный эскиз, но и понимания цифрового цикла разработки изделия: от визуального исследования и разработки коллекции до 2D-лекал, 3D-примерки, технического пакета, цифровой презентации и взаимодействия с производством. Следовательно, образовательная программа должна быть ориентирована не на формальное освоение отдельных программ, а на формирование целостной цифровой компетентности.

Цель статьи – определить значение платформенных решений и искусственного интеллекта в дизайне костюма и обосновать необходимость их системного внедрения в образовательный процесс для приближения подготовки студентов к требованиям современной fashion-индустрии. Для достижения данной цели рассматриваются основные типы цифровых платформ, анализируются возможности и ограничения искусственного интеллекта, а также предлагается модель интеграции цифровых инструментов в профессиональную подготовку дизайнера костюма.

1. Платформенная логика современной fashion-индустрии

Платформенная логика в дизайне костюма формируется на пересечении художественного проектирования, инженерного мышления, цифрового производства и визуальной коммуникации. В отличие от прежней модели, где эскиз, лекала, примерка и презентация могли существовать как относительно разрозненные этапы, современная индустрия стремится к их объединению в единую цифровую цепочку. В этой цепочке

каждый этап оставляет данные, которые могут быть использованы на последующих стадиях: эскиз становится основой для технического рисунка, технический рисунок – для лекал, лекала – для 3D-модели, 3D-модель – для примерки и визуализации, а весь проект – для спецификации, производственного задания и цифрового портфолио.

В fashion-индустрии такое объединение имеет практическое значение. Сокращение сроков разработки коллекций, рост требований к визуальной презентации, развитие онлайн-торговли, необходимость более точной коммуникации с производством и актуальность устойчивого проектирования усиливают потребность в цифровых инструментах. Платформы позволяют уменьшить количество промежуточных ошибок, быстрее проверять варианты, нагляднее обсуждать проект с командой и заказчиком, а также снижать зависимость от физических образцов на ранних этапах разработки.

Официальные материалы современных 3D- и CAD-платформ показывают, что отрасль движется в сторону интеграции 2D-конструирования, 3D-визуализации, виртуальной примерки, цифровых материалов и командной разработки. Например, CLO позиционируется как среда, позволяющая визуализировать ткань, посадку и силуэт изделия в реальном времени [3]; Browzwear описывает свою цифровую платформу как связанный рабочий процесс от дизайна к продаже и производству [4]; Lectra Gerber AccuMark объединяет 2D/3D-паттернмейкинг и цифровую разработку коллекций [5]; Optitex акцентирует связь 2D CAD и 3D-виртуального прототипирования в единой системе [6]. Эти примеры подтверждают, что цифровая трансформация в дизайне костюма связана не с заменой творчества технологией, а с перестройкой всего проектного процесса.

Таким образом, современный дизайнер костюма должен обладать не только художественным вкусом и знанием композиции, но и способностью мыслить системно: понимать, какие данные создаются на каждом этапе, как они переходят из одной программы в другую, как цифровое решение влияет на материальное изделие и каким образом проект может быть представлен разным участникам профессионального процесса. Именно это делает платформенную компетентность одной из ключевых характеристик специалиста нового поколения.

2. Основные группы платформенных решений в дизайне костюма

Цифровые инструменты в дизайне костюма целесообразно рассматривать не как случайный набор программ, а как систему взаимосвязанных групп, каждая из которых отвечает за определённую функцию в проектном цикле. Такая классификация важна для образования, поскольку позволяет выстроить последовательность освоения технологий: от художественно-визуального исследования к конструктивному проектированию, 3D-моделированию, цифровой презентации и профессиональной коммуникации.

Первая группа – графические и иллюстративные платформы. К ним относятся Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe Fresco, Procreate, CorelDRAW, Figma, Canva и другие инструменты визуальной разработки. В дизайне костюма они используются для создания fashion-эскизов, технических рисунков, мудбордов, коллажей, цветовых палитр, принтов, орнаментов, планшетов и презентационных материалов. Значение этой группы состоит в том, что она формирует визуальную культуру проекта. Студент учится не просто рисовать отдельное изделие, а создавать целостную систему образов, где идея, стиль, цвет, графика, шрифт и композиция подачи поддерживают концепцию коллекции.

Вторая группа – CAD-системы для конструирования, лекал, градации и раскладки. К ним относятся Gerber AccuMark, Lectra Modaris, Optitex, Assyst, Grafis и иные профессиональные решения. Эти инструменты переводят художественный замысел в конструктивно-технологическую форму. Для образовательного процесса они важны потому, что позволяют студенту увидеть зависимость между эскизом и реальной возможностью изготовления изделия. Дизайнер костюма не обязан всегда выполнять

функции конструктора в полном объёме, однако он должен понимать язык лекал, припусков, размерных рядов, посадки, технологических узлов и производственной документации.

Третья группа – 3D-платформы для цифрового моделирования одежды и виртуальной примерки. Наиболее распространёнными в этой области являются CLO3D, Marvelous Designer, Browzwear VStitcher, Style3D и Optitex 3D. Эти программы позволяют собирать изделие из лекал на виртуальном аватаре, назначать цифровые материалы, проверять посадку, анализировать натяжение, драпировку, складки, силуэт и движение ткани. Marvelous Designer, например, применяется для создания виртуальных одежных ассетов в дизайне, VFX и игровой индустрии [7], что показывает расширение границ профессии дизайнера костюма за пределы традиционной моды.

Четвёртая группа – инструменты цифровых материалов и текстур. Adobe Substance 3D, Swatchbook, Vizoo, а также встроенные библиотеки материалов в CLO, Browzwear и Style3D позволяют работать с цифровой тканью как с параметрическим объектом [8]. В отличие от простой фотографии ткани, цифровой материал может включать данные о фактуре, блеске, прозрачности, толщине, направлении рисунка, масштабе, рельефе и визуальном поведении поверхности. Для дизайна костюма это принципиально, поскольку материал определяет не только внешний вид, но и пластику формы.

Пятая группа – PLM- и PDM-платформы, обеспечивающие управление жизненным циклом изделия. Centric PLM, Lectra Kubix Link, Gerber YuniquePLM и аналогичные решения позволяют связывать данные о коллекции, материалах, поставщиках, цветовых вариантах, размерных рядах, спецификациях, технических пакетах и производственных сроках. В образовательном процессе такие системы могут изучаться на уровне принципов, поскольку будущему дизайнеру важно понимать, что современное изделие существует не только как образ, но и как структурированный набор данных.

Шестая группа – генеративные AI-инструменты и интеллектуальные сервисы. К ним можно отнести Adobe Firefly, Midjourney, DALL-E, Stable Diffusion, Runway, ChatGPT, Gemini, Perplexity, а также специализированные AI-модули внутри fashion-платформ. Adobe Firefly позволяет создавать и редактировать изображения, видео, аудио и дизайн-материалы с использованием генеративного искусственного интеллекта [9], а Style3D развивает направление AI-инструментов для модной индустрии и виртуальной примерки. Для дизайнера костюма ИИ становится средством ускорения исследовательского и вариативного этапов, но не заменой профессионального мышления.

Таблица 1 – Группы платформенных решений в дизайне костюма и их образовательное значение

Группа решений	Примеры платформ	Функция в проектном цикле	Образовательный результат
Графические и иллюстративные инструменты	Photoshop, Illustrator, Procreate, Figma	Эскиз, мудборд, принт, презентационный планшет	Формирование визуальной культуры проекта и цифровой подачи
CAD-системы	Gerber AccuMark, Lectra Modaris, Optitex, Assyst	Лекала, градация, раскладка, техническая документация	Понимание связи между художественным образом и конструкцией

Группа решений	Примеры платформ	Функция в проектном цикле	Образовательный результат
3D-платформы одежды	CLO3D, Marvelous Designer, Browzwear, Style3D	Виртуальная примерка, посадка, силуэт, драпировка	Переход от плоскостного эскиза к объёмному проектированию
Цифровые материалы	Substance 3D, Swatchbook, Vizoo, библиотеки CLO/Browzwear	Текстуры, цифровые ткани, фактуры, визуальное поведение материала	Понимание материала как параметра формы и образа
PLM/PDM-платформы	Centric PLM, Lectra Kubix Link, YuniquePLM	Управление данными коллекции, спецификациями и версиями	Освоение логики производственного цикла и командной работы
AI-инструменты	Adobe Firefly, Midjourney, DALL-E, ChatGPT, Runway	Генерация вариантов, исследование, текстовая и визуальная коммуникация	Развитие критического и этичного применения ИИ в проектировании

3. Искусственный интеллект как инструмент проектного исследования

Искусственный интеллект занимает в дизайне костюма особое положение, поскольку он может использоваться сразу на нескольких этапах профессионального процесса. На уровне исследования ИИ помогает формировать визуальные поля, собирать варианты стилистических направлений, анализировать ассоциации, создавать первичные moodboard-концепции и расширять диапазон образных решений. На уровне визуального проектирования он может применяться для генерации принтов, фактур, цветовых сочетаний, стилевых вариаций и образов коллекции. На уровне коммуникации ИИ помогает формулировать концепции, аннотации, описания коллекций, презентационные тексты, структуры портфолио и технические задания.

Вместе с тем применение ИИ в дизайне костюма требует методической осторожности. Сгенерированное изображение может быть визуально эффектным, но не учитывать конструкцию изделия, реальные свойства ткани, посадку на фигуре, масштаб деталей, технологию изготовления, стоимость производства и эргономику. Поэтому AI-изображение не должно рассматриваться как готовый проект. Его корректнее понимать как гипотезу, визуальный импульс или материал для дальнейшей профессиональной переработки.

Исследования и отраслевые обзоры показывают, что генеративный ИИ способен повышать продуктивность fashion-компаний, ускорять вывод продуктов на рынок и улучшать взаимодействие с потребителем [10]. В то же время в сфере креативных индустрий сохраняются вопросы авторства, художественной индивидуальности, качества данных, прозрачности генерации и влияния автоматизации на профессиональную идентичность дизайнера. Следовательно, образовательная среда должна не просто знакомить студентов с AI-инструментами, а формировать у них критическую грамотность:

умение оценивать результат, проверять источники, формулировать промты, отделять идею от случайной генерации и осознанно преобразовывать AI-материал в авторский проект.

В учебной практике искусственный интеллект может быть встроен в несколько типов заданий. Первый тип – исследовательский: студент формирует несколько визуальных направлений по заданной теме, сравнивает их и обосновывает выбор. Второй тип – вариативный: студент создаёт серию принтов, цветовых решений или силуэтных образов, а затем перерабатывает их вручную или в графическом редакторе. Третий тип – аналитический: студент использует ИИ для первичного описания трендов, целевой аудитории или аналогов, но затем проверяет и корректирует результаты. Четвёртый тип – коммуникативный: студент готовит тексты концепции, описания коллекции и презентационные материалы, сохраняя авторскую позицию и профессиональный язык.

Таким образом, ИИ может стать важным элементом образовательной программы, если он включён в систему проектных задач, а не используется как способ заменить самостоятельное мышление студента. Главная педагогическая задача состоит в том, чтобы научить будущего дизайнера управлять интеллектуальными инструментами, а не подчиняться их случайным результатам.

4. Цифровое моделирование одежды как средство сближения образования и производства

Одной из наиболее значимых технологий для современного дизайна костюма является цифровое 3D-моделирование одежды. Его ценность состоит в том, что оно соединяет художественный замысел, конструкцию и материал в одной визуально проверяемой среде. Студент получает возможность увидеть, как плоские лекала превращаются в объёмное изделие, как ткань взаимодействует с телом, как меняется силуэт при изменении материала и как конструктивные решения влияют на внешний образ.

В традиционном учебном процессе между эскизом и изготовлением изделия часто возникает методический разрыв. Студент может создать выразительный рисунок, но не всегда понимает, как он будет реализован в крое, где появятся швы, как распределится объём, будет ли изделие удобно в движении и насколько выбранная ткань соответствует форме. 3D-платформы позволяют сделать эти вопросы частью проектного анализа уже на раннем этапе. Виртуальная примерка выявляет ошибки посадки, натяжения и пропорций до изготовления физического макета.

Важно подчеркнуть, что 3D-моделирование не должно заменять работу с реальным материалом. Напротив, оно должно усиливать её осознанность. Студент, который сначала проверил изделие в цифровой среде, может более точно подойти к макетированию, выбору ткани и корректировке конструкции. При этом физическая примерка остаётся необходимой, поскольку цифровая симуляция не всегда полностью передаёт тактильные, технологические и эксплуатационные свойства материала.

Преимущество 3D-подхода особенно проявляется в разработке коллекции. Виртуальная среда позволяет видеть линейку изделий как целостную систему: сравнивать силуэты, пропорции, цветовые варианты, длины, материалы, принты и аксессуары. Это помогает студенту мыслить не отдельной моделью, а коллекцией, что соответствует профессиональной логике fashion-индустрии. Кроме того, 3D-визуализации могут быть использованы для портфолио, лукбука, цифровой презентации, виртуального показа или демонстрации проекта потенциальному заказчику.

Таким образом, цифровое моделирование одежды выступает мостом между художественным образованием и производственной реальностью. Оно не отменяет рисунок, конструирование и швейную практику, а связывает их в единую проектную систему.

5. Методика внедрения платформенных решений в образовательную программу

Для эффективного внедрения платформенных решений в подготовку дизайнеров костюма необходимо отказаться от фрагментарной модели, при которой цифровые инструменты изучаются отдельно от проектных дисциплин. Если студент осваивает программу как набор технических команд, но не связывает её с художественной задачей, образовательный результат остаётся поверхностным. Гораздо более продуктивным является интегративный подход, при котором цифровые платформы включаются в реальные проектные задания и сопровождают весь цикл разработки изделия или коллекции.

На первом этапе обучения целесообразно формировать базовую цифровую визуальную грамотность. Студент осваивает работу с изображением, коллажем, референсами, цветовой палитрой, цифровым эскизом и презентационным планшетом. Здесь важно развивать не только технические навыки, но и культуру отбора визуального материала, композицию подачи, умение аргументировать концепцию и формировать целостный образ коллекции.

На втором этапе следует вводить проектирование графики для костюма: принты, паттерны, орнаменты, авторские текстуры, цифровые поверхности и варианты размещения рисунка на изделии. Этот блок позволяет соединить графический дизайн и дизайн костюма, показать студенту, что поверхность ткани является не декоративным дополнением, а полноценным носителем образа и смысла.

На третьем этапе необходимо знакомить студентов с цифровым конструированием и CAD-системами. Основной результат данного этапа –понимание связи между эскизом и лекалом. Студент должен видеть, как художественное решение переводится в конструктивную схему, какие ограничения возникают при изготовлении, как формируется размерный ряд, и почему технологическая документация является частью профессионального дизайна.

На четвёртом этапе целесообразно вводить 3D-моделирование одежды и виртуальную примерку. Здесь учебные задания должны быть связаны с реальными изделиями: юбкой, рубашкой, платьем, жакетом, сценическим костюмом, спортивной формой или элементами униформы. Студент должен не просто создать красивую визуализацию, а проверить посадку, силуэт, материал, пропорции и соответствие модели проектной идее.

На пятом этапе следует осваивать искусственный интеллект как инструмент исследования, генерации вариантов и профессиональной коммуникации. Важно, чтобы задания требовали не только получить AI-результат, но и проанализировать его: определить удачные и ошибочные решения, переработать визуальный материал, объяснить авторский выбор и показать, как генерация была преобразована в проект.

Финальным результатом может стать комплексный цифровой проект коллекции, включающий исследование темы, концепцию, moodboard, эскизную серию, авторские принты, цифровые лекала, 3D-модели, виртуальную примерку, работу с материалами, технический пакет, презентацию и портфолио. Такой формат позволяет максимально приблизить учебную работу к отраслевым требованиям и подготовить студента к междисциплинарной профессиональной среде.

Таблица 2 – Предлагаемая модель интеграции цифровых платформ в подготовку дизайнера костюма

Этап подготовки	Цифровые инструменты	Учебные задания	Формируемые компетенции
Базовая визуальная грамотность	Photoshop, Illustrator, Procreate, Figma	Мудборд, коллаж, цифровой эскиз, презентационный планшет	Композиция подачи, работа с референсами, визуальная аргументация
Графика для костюма	Illustrator, Photoshop, Substance 3D	Принт, паттерн, раппорт, текстура, размещение рисунка на изделии	Проектирование поверхности ткани и авторской графики
Цифровое конструирование	Gerber AccuMark, Lectra, Optitex, Grafis	Базовые лекала, моделирование деталей, градация, технический рисунок	Понимание конструкции, размерного ряда и технологической документации
3D-моделирование одежды	CLO3D, Marvelous Designer, Browzwear, Style3D	Виртуальный прототип изделия, посадка на аватаре, материал, рендер	Объёмное мышление, анализ посадки, связь формы и материала
AI и цифровая коммуникация	Adobe Firefly, ChatGPT, Runway, Midjourney, DALL-E	Генерация вариантов, концепция, описание коллекции, визуальные сценарии	Критическая AI-грамотность, этика, промптинг, авторская переработка
Комплексный проект	Интеграция всех платформ	Коллекция, цифровой лукбук, технический пакет, портфолио	Полный цифровой цикл fashion-проекта

6. Профессиональные компетенции выпускника в условиях цифровой трансформации

Платформенный подход к обучению позволяет уточнить профессиональный профиль выпускника направления «Дизайн костюма». В современной индустрии от специалиста ожидается не только владение художественными средствами, но и способность работать в цифровой производственной логике. Это означает, что образовательная программа должна формировать комплекс компетенций, охватывающих художественное, технологическое, цифровое, коммуникативное и аналитическое измерения профессии.

К художественно-проектным компетенциям относится способность разрабатывать концепцию коллекции, создавать выразительный образ, работать с композицией костюма, силуэтом, цветом, фактурой, стилем и визуальной идентичностью. Эти компетенции остаются фундаментальными и не могут быть заменены программным обеспечением. Именно они определяют авторскую позицию дизайнера и качество проектной идеи.

К технологическим компетенциям относится понимание конструкции изделия, материаловедения, процессов макетирования, швейной технологии, размерных признаков, посадки и производственных ограничений. Без этих знаний цифровая визуализация рискует остаться эффектной, но нереализуемой картинкой. Поэтому технологическая подготовка должна быть связана с цифровыми инструментами, а не противопоставлена им.

К цифровым компетенциям относится владение графическими редакторами, CAD-системами, 3D-платформами, цифровыми материалами, инструментами презентации и базовой логикой PLM. Важно подчеркнуть, что речь идёт не о знании всех существующих программ, а о способности быстро осваивать новые платформы, понимать принципы их работы и грамотно встраивать их в проектный процесс.

К коммуникативным компетенциям относится умение представлять проект заказчику, команде и производству. Современный дизайнер костюма должен готовить презентации, лукбуки, цифровые портфолио, технические пакеты, визуальные сценарии, описания коллекций и материалы для согласования. В этом отношении платформенные решения повышают качество профессиональной коммуникации, поскольку делают проект более наглядным, структурированным и доказательным.

К аналитическим компетенциям относится способность исследовать тренды, целевую аудиторию, культурный контекст, рыночные аналоги и технологические возможности. Искусственный интеллект может помочь на этом этапе, однако окончательная интерпретация данных должна оставаться за дизайнером. Именно способность соединить исследование, критический анализ и художественное решение отличает профессиональное проектирование от случайной генерации.

7. Риски, ограничения и этические вопросы

Внедрение платформенных решений в образование не должно рассматриваться исключительно как техническое обновление. Оно связано с рядом рисков, которые необходимо учитывать при разработке учебных программ. Первый риск – технологическая зависимость. Платформы требуют лицензий, обновлений, оборудования, доступа к интернету и постоянного повышения квалификации преподавателей. Если образовательная организация не обеспечивает устойчивую техническую инфраструктуру, цифровое обучение может стать неравномерным и фрагментарным.

Второй риск – стандартизация визуальных решений. Готовые библиотеки, шаблоны, автоматические рекомендации и генеративные инструменты могут привести к однотипности проектов. Студент может начать воспринимать платформу как источник готовых решений, а не как средство реализации авторской идеи. Поэтому задания должны быть построены таким образом, чтобы оценивался не только визуальный результат, но и процесс исследования, обоснование, авторская переработка и соответствие концепции.

Третий риск – подмена проектного мышления эффектной визуализацией. В сфере цифровой моды особенно легко создать привлекательный рендер, который не имеет конструктивной или технологической состоятельности. Для образовательной оценки важно учитывать не только изображение, но и лекала, посадку, материал, технологическую логику, возможность изготовления и качество профессиональной аргументации.

Четвёртый риск связан с авторским правом и этикой искусственного интеллекта. Генеративные модели могут создавать изображения на основе больших массивов визуальных данных, происхождение которых не всегда прозрачно. Студент должен понимать различие между референсом, цитированием, стилизацией, переработкой и копированием. В учебном процессе необходимо формировать культуру указания использованных инструментов, фиксации этапов генерации и самостоятельной авторской доработки результата.

Пятый риск – профессиональная перегрузка. Цифровые платформы обещают ускорение работы, но одновременно повышают ожидания: от дизайнера требуют больше вариантов, быстрее правки, постоянную доступность и владение множеством инструментов. Поэтому в образовательную программу важно включать основы цифровой организации труда: структуру файлов, версии, хранение данных, планирование времени, подготовку шаблонов, разумное использование автоматизации и сохранение профессиональных границ.

8. Перспективы развития образовательной программы

Перспективная образовательная программа по дизайну костюма должна строиться как гибкая цифровая траектория. Это означает, что она должна сохранять фундаментальные дисциплины – рисунок, живопись, композицию, историю костюма, проектирование, конструирование, материаловедение и технологию – но связывать их с современными платформенными инструментами. Цифровизация не должна разрушать художественную школу; её задача – сделать проектное мышление более точным, проверяемым и профессионально применимым.

Одним из перспективных направлений является создание междисциплинарных учебных модулей. Например, модуль «Авторский принт и цифровая ткань» может объединять композицию, графический дизайн, Illustrator, Substance 3D и 3D-визуализацию. Модуль «Виртуальный прототип изделия» может соединять конструирование, материаловедение, CLO3D и презентационную графику. Модуль «AI в проектировании коллекции» может включать исследование, генерацию, этический анализ, авторскую переработку и защиту концепции.

Другим важным направлением является проектная работа с реальными или приближенными к реальности заданиями. Студенты могут разрабатывать капсульную коллекцию, сценический костюм, форму для образовательной организации, спортивную экипировку, костюм для цифрового персонажа, uniform-дизайн для индустрии гостеприимства или экологичную коллекцию с минимизацией отходов. Такие задания позволяют соединить художественный поиск, отраслевые требования и цифровую реализацию.

Также перспективным является развитие цифрового портфолио выпускника. В условиях современной индустрии портфолио должно включать не только эскизы и фотографии готовых изделий, но и процессы: исследование, moodboard, принты, технические рисунки, лекала, 3D-прототипы, виртуальные примерки, визуализации материалов, технические пакеты и презентации. Такое портфолио демонстрирует работодателю не только результат, но и профессиональную логику мышления.

Наконец, образовательная программа должна предусматривать постоянное обновление содержания. Поскольку цифровые платформы быстро меняются, важно закреплять в учебном процессе не только конкретные названия программ, но и универсальные принципы: работа со слоями, векторной графикой, параметрами материала, лекалами, 3D-средой, данными, версиями, промптами, визуальной аргументацией и этикой цифрового производства. Это позволит выпускнику адаптироваться к будущим изменениям индустрии.

Заключение

Платформенные решения и искусственный интеллект становятся важнейшими факторами развития современного дизайна костюма. Они меняют не только набор профессиональных инструментов, но и саму структуру проектной деятельности. Дизайнер костюма всё чаще работает в цифровой экосистеме, где художественная идея связана с цифровым эскизом, лекалами, виртуальной примеркой, материалами, технической документацией, визуальной презентацией и управлением данными.

В образовательном процессе это требует перехода от фрагментарного обучения отдельным программам к системной цифровой траектории подготовки. Студент должен понимать, как разные платформы взаимодействуют между собой и какое место они занимают в полном цикле создания изделия или коллекции. Только в этом случае цифровые инструменты становятся не внешним дополнением к проектированию, а частью профессионального мышления.

Искусственный интеллект расширяет возможности дизайнера костюма, ускоряя исследование, генерацию вариантов, разработку визуальных материалов и коммуникацию. Однако его применение должно сопровождаться критическим анализом, этической ответственностью и авторской переработкой. ИИ не отменяет необходимости знать историю костюма, композицию, конструкцию, материал и технологию. Напротив, он повышает значение профессиональной культуры, поскольку именно дизайнер отвечает за смысл, качество и реализуемость проектного решения.

Таким образом, актуальная программа подготовки дизайнера костюма должна соединять классическую художественную школу, конструирование, материаловедение, цифровую графику, CAD-системы, 3D-моделирование одежды, цифровые материалы, PLM-логику, искусственный интеллект и профессиональную презентацию. Такая модель позволяет приблизить образование к требованиям отрасли, сформировать у студентов конкурентоспособное портфолио и подготовить специалистов, способных работать в условиях современной цифровой fashion-индустрии.

Платформенный подход не заменяет творческую индивидуальность дизайнера, а создаёт условия для её более точной, технологичной и убедительной реализации. В этом состоит его основное образовательное и профессиональное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов С.А. Искусственный интеллект в дизайне: творческие возможности и перспективы: учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки 54.03.01 «Дизайн». – Москва: Строки; Воронеж : Копыльцов П. И., 2024. – 112 с.
2. CLO. 3D Fashion Design Software [Электронный ресурс]. – URL: https://www.clo3d.com/ (дата обращения: 29.05.2026).
3. Browzwear. Digital Apparel Design & Development Software [Электронный ресурс]. – URL: https://browzwear.com/ (дата обращения: 29.05.2026).
4. Style3D. Reshaping Fashion with AI and 3D [Электронный ресурс]. – URL: https://www.style3d.com/ (дата обращения: 29.05.2026).
5. Lectra. Gerber AccuMark: Fashion CAD Software [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lectra.com/en/fashion/products/gerber-accumark-fashion (дата обращения: 29.05.2026).
6. Optitex. 2D/3D CAD Pattern Design Software [Электронный ресурс]. – URL: https://optitex.com/products/2d-and-3d-cad-software/ (дата обращения: 29.05.2026).
7. Marvelous Designer. 3D Clothing Design Software [Электронный ресурс]. – URL: https://www.marvelousdesigner.com/ (дата обращения: 29.05.2026).
8. Adobe. Substance 3D in Fashion [Электронный ресурс]. – URL: https://www.substance3d.com/substance-3d-in-fashion/ (дата обращения: 29.05.2026).
9. Adobe. Firefly: Generative AI for Creatives [Электронный ресурс]. – URL: https://www.adobe.com/products/firefly.html (дата обращения: 29.05.2026).
10. Centric Software. Fashion & Apparel PLM Software [Электронный ресурс]. – URL: https://www.centricsoftware.com/fashion-apparel (дата обращения: 29.05.2026).

Малащенко Валерий Олегович
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru
Кудринская Ирина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: sokerinai@mgpu.ru
Антонова Марина Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru

Malashchenko Valery O.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Kudrinskaya Irina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Antonova Marina A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ЗВУКОЗАПИСИ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Публикация раскрывает принципы отбора, дифференциации и применения основных компонентов мобильного комплекса цифровой звукозаписи, направленного на реализацию учебной и творческой деятельности студентов в процессе комплексного формирования компетенций звукооператора. Представлены организационные рекомендации, ориентированные на самостоятельное освоение студентами процесса моделирования, сборки и применения комплекса звукозаписывающего оборудования. Описаны конструктивные и эксплуатационные характеристики взаимодействия конденсаторных микрофонов, звуковых интерфейсов и мониторных акустических систем. Обозначены логика элементов настройки, управления и маршрутизации в среде цифровой звуковой рабочей станции. Описаны ключевые подходы

к реализации звукозаписи музыкальных источников в условиях акустически неподготовленных учебных помещений.

Ключевые слова: музыкальное образование, звуковое оборудование, звукорежиссура, звуковой комплекс, звукозапись, конденсаторные микрофоны, звуковой интерфейс, акустические системы, вокальное обучение, звуковая обработка, обучение студентов, педагогическое образование, технические средства, цифровые звуковые рабочие станции.

STUDENTS' DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS IN USING MOBILE AUDIO RECORDING SYSTEMS IN MUSIC TEACHER EDUCATION

Abstract. This publication explores the principles of selecting, differentiating, and applying the key components of a mobile digital audio recording system, designed to facilitate students' educational and creative activities while comprehensively developing sound engineering competencies. Organizational recommendations are presented, oriented toward students' independent mastery of the process of modeling, assembling, and using a sound recording system. The design and operational characteristics of the interaction between condenser microphones, audio interfaces, and monitor speakers are described. The logic of setup, control, and routing elements within a digital audio workstation environment is outlined. Key approaches to implementing sound recording of musical sources in acoustically unprepared classrooms are described.

Keywords: music education, sound equipment, sound engineering, sound complex, sound recording, condenser microphones, sound interface, acoustic systems, vocal training, sound processing, student training, pedagogical education, technical means, digital audio workstations.

Освоение студентами практических аспектов, связанных с самостоятельной подготовкой технической среды, ориентированной на реализацию звукозаписи, во многом зависит от построения оптимального алгоритма организации данного процесса. Вместе с тем необходимо учитывать первичные основы, которые определяют принципы работы с различными техническими средствами. Учитывая тот факт, что современные студенты обладают базовым опытом работы с различным компьютерным и мультимедийным оборудованием, необходимо осуществлять соответствующее ранжирование ресурсной базы, которая может быть применима в тех или иных сценариях профессиональной и творческой деятельности педагога-музыканта.

Обращаясь к специфике реализации звукозаписи в классическом формате, следует учитывать вариативность ранжированного выбора технических решений, исходя из масштаба конкретных творческих задач. В этом случае можно рассматривать как недвижимые стационарные конфигурации, где подразумевается применение заранее установленных приборов и компонентов комплекса звукозаписи, что, как правило, свойственно условиям специально спроектированных студий звукозаписи. Другой — подвижный вариант конфигурации подразумевает усложнённую работу с мобильными компонентами, которые можно транспортировать и инсталлировать в различные акустические условия. Однако важно учитывать, что в процессе работы компоненты сложного мобильного комплекса звукозаписи необходимо собирать, подключать и настраивать, исходя из конкретных условий работы с источниками записываемого звука. Следует помнить и о портативных решениях, которые являются эффективной альтернативой для осуществления звуковой записи при отсутствии возможности работы с источниками звука в стационарных условиях студии, а также при невозможности организации множественных подключений мобильного комплекса — в частности, в

условиях живого концертного исполнения и дефицита времени для технической подготовки.

Концентрируя внимание на наиболее сложных конфигурациях мобильного звукового комплекса, следует отметить, что тренировка навыков сборки, установки и настройки в данных масштабах в большей степени способствует развитию понимания того, каким образом построен цикл практических действий, ориентированных на подготовку множественных компонентов данного технического комплекса. В свою очередь, это формирует определённую пользовательскую культуру, ориентированную на долгосрочные перспективы применения профильного оборудования, а также учитывающую аспекты профессиональной коммуникации с музыкальными исполнителями, участвующими в процессе звукозаписи.

Важным первичным этапом подбора множественных компонентов мобильного комплекса звукозаписи является моделирование, которое осуществляется студентами исходя из анализа партитуры музыкального произведения, а также учёта специфики используемых музыкальных инструментов и особенностей акустики помещения, где планируется осуществлять звукозапись. Следует учитывать и фактор организационной самостоятельности студентов исходя из их видения конкретной конфигурации комплекса звукозаписи с возможностью последующей проверки эффективности избранного ими варианта.

Переходя к непосредственному описанию процессов освоения студентами навыков самостоятельного моделирования и подключения комплекса звукозаписи, необходимо охарактеризовать последовательные связи в работе с оборудованием с точки зрения технического и пользовательского понимания. Работа комплекса звукового оборудования различных конфигураций в первую очередь основывается на потреблении электричества. Соответственно при моделировании мобильного комплекса для осуществления задач звукозаписи необходимо учитывать потребности используемого электрического оборудования. Это подразумевает учёт количества автономных устройств, требующих самостоятельного питания от сети 220 вольт. Основополагающим этапом является определение места физического расположения ноутбука и акустических систем. На специально выбранный для этих целей рабочий стол или парту устанавливаются ноутбук и 2 активные акустические системы для мониторинга. Далее следует установить сетевой фильтр электрического питания и подключить к нему ноутбук и акустические системы. Преимущество применения сетевого фильтра выражается наличием переключателя, что позволяет осуществить подключение силовых кабелей без наличия электрического питания. На этапе первичной установки активных акустических систем необходимо плотно установить силовой кабель электрического питания в корпус до момента его подключения в розетку сетевого фильтра. При реализации данных действий важен контроль со стороны студентов и преподавателей, в том числе в целях обеспечения безопасности взаимодействия с электрическим и акустическим оборудованием.

Обращаясь к последовательности включения элементов звукозаписывающего комплекса, важно учитывать особенности работы активных акустических систем и их реакцию при возникновении электрического импульса, что может негативно повлиять на работу устройств или создать кратковременный скачок громкости, опасный для находящихся рядом студентов. Естественно, важно учитывать, что масштабы применения подобного комплекса отличаются от тех, которые присутствуют в практике концертного звукоусиления, но вместе с тем необходимо соблюдать последовательность, при которой включение активных акустических систем осуществляется после активации всех остальных компонентов звукового комплекса. В контексте рассматриваемого комплекса речь идёт о

включении акустических систем на минимальной громкости после активации звукового интерфейса.

Говоря о роли звукового интерфейса в процессе цифровой звуковой записи, нужно учитывать, что именно данное устройство является связующим звеном между аналоговой составляющей коммутации приёмников звукового сигнала и цифровой программной составляющей компьютера с установленной рабочей станцией для записи и редактирования звукового сигнала. Звуковой интерфейс имеет входные разъёмы для подключения микрофонов или электроакустических музыкальных инструментов. Также в зависимости от конфигурации звуковые интерфейсы обладают выходными разъёмами, выводящими звуковой сигнал как на акустические системы, так и на мониторные наушники. Сам интерфейс в каком-то смысле выполняет роль микшерного пульта, позволяя передавать получаемые с приёмников сигналы на акустические системы и мониторные наушники до поступления оцифрованного сигнала в компьютер. Естественно, что его основной задачей является конвертация аналогового сигнала в цифровую форму посредством подключения интерфейса к компьютеру. Важно отметить, что интерфейс выполняет роль передачи входящего сигнала, но также и осуществляет вывод звукового сигнала из компьютера.

Звуковой интерфейс подключается к компьютеру кабелями цифровой коммутации; наиболее распространённым является применение формата USB, что актуально при работе с операционными системами Windows. Вместе с тем в работе со студентами всегда необходимо учитывать существующие альтернативы, а именно применение других разъёмов, в частности Thunderbolt, который актуален при работе с компьютерными устройствами на базе Mac OS. Как отмечалось ранее, электрическое питание звуковые интерфейсы чаще всего получают непосредственно от компьютерного устройства, к которому они подключаются, однако существуют конфигурации, позволяющие применять автономный блок питания. Данная конфигурация не является приоритетной, но имеет место быть, и её нужно учитывать при рассмотрении различных вариантов подключения оборудования.

После выполнения студентами установки и подключения центральных компонентов комплекса звукозаписи осуществляется переход к работе с приёмниками звукового сигнала. При теоретической подготовке и обсуждении данного процесса со студентами следует напоминать о базовых рекомендациях при выборе приёмников звукового сигнала, в частности при работе с микрофонами. Рекомендованными для осуществления цифровой звукозаписи микрофонами являются конденсаторные, что в свою очередь обусловливает дополнительные особенности их конфигурации, а именно составные опции. В частности, необходимость дополнительного фантомного питания (+48 вольт), а также возможная необходимость применения антивибрационного крепления и поп-фильтров, если задачи звукозаписи ориентированы на фиксацию голоса (вокала или диктора). Приоритетными вариантами акустической фокусировки конденсаторных микрофонов являются однонаправленные (кардиоидная, суперкардиоидная).

В процессе размещения микрофонов ключевую роль выполняют стойки или пантографы, которые устанавливаются исходя из предполагаемого расположения источника звукового сигнала. Наиболее распространённым является применение раздвижных микрофонных стоек «журавль», которые имеют гибкий диапазон настройки высоты и наклона. Количество данных стоек подбирается исходя из количества применяемых микрофонов, за исключением вариантов с установкой объединенной стереопары. Говоря о конденсаторных микрофонах, также следует учитывать их дифференциацию на вокальные и инструментальные (карандашного типа). При записи акустических музыкальных инструментов актуализируется применение инструментальных микрофонов, которые, в

свою очередь, не будут требовать поп-фильтра; их установка в определённом смысле проще, чем микрофонов, ориентированных на запись вокального исполнения.

Внимательности требуют процесс установки микрофонов и коммутация их при помощи соответствующих кабелей XLR. Данный процесс требует чёткого понимания степени хрупкости конденсаторных микрофонов, что обусловливает необходимость первичного закрепления их на микрофонные стойки. Исходя из конкретного типа конденсаторного микрофона — вокального или инструментального — рассматривается необходимость применения дополнительных аксессуаров, в частности антивибрационного крепления, поп-фильтра или ветрозащиты. При установке конденсаторного микрофона для записи вокала также актуально обращение к специализированным акустическим экранам, позволяющим изолировать пространство позади и по бокам приёмника звука, тем самым частично компенсируя реверберацию, присутствующую в неподготовленном учебном помещении. Следует отметить, что процесс работы с множеством самостоятельных компонентов требует внимательности и закономерных временных затрат, что в первую очередь ориентировано на то, чтобы избежать случайного повреждения используемого звукового оборудования. Далее необходимо устанавливать стойки непосредственно у планируемого источника звука, что, в свою очередь, будет определять длину применяемых кабелей XLR, передающих сигнал с приёмника в цифровой интерфейс, располагающийся статично рядом с компьютерным устройством.

В практической работе студентов, ориентированной на тренировку навыков самостоятельного подключения звукового оборудования, целесообразно реализовывать сценарии, ориентированные на применение не менее 2 конденсаторных микрофонов. Это обусловлено необходимостью организации подключения и записи звука с различных источников. Например, это может быть вокальный исполнитель и акустическое фортепиано. Несмотря на устоявшееся мнение о необходимости изоляционной записи, наиболее полезной является организация звукозаписи в едином пространстве с удалённым расположением записываемых источников друг от друга. Подобный подход позволяет активизировать у студентов необходимость тонкого слухового мониторинга баланса звучания инструментов, а также корректировки расположения микрофонов и источников в пространстве. В данных целях студенты, осуществляющие первичное подключение и настройку оборудования, регулируют степень звучания источников, контролируя результат в мониторных наушниках.

После осуществления подготовки и установки аппаратных компонентов комплекса звукозаписи необходимо перейти к настройке маршрутизации поступающих сигналов в программной среде цифровой звуковой рабочей станции. Осуществляется практическая работа со звуковым интерфейсом и компьютерным устройством. В случае применения мобильного комплекса в качестве центрального компьютерного устройства выступает ноутбук как наиболее портативное и оптимальное решение для программного контроля процесса звукозаписи. Отметим, что функциональность применяемого компьютерного устройства актуализируется лишь в случае наличия заранее предустановленного программного обеспечения цифровой звуковой рабочей станции, которая, в свою очередь, и является центральным связующим звеном для всех последующих практических виртуальных манипуляций. Таким образом, процесс работы с комплексом звукозаписи переходит на стадию программной настройки. Это включает в себя запуск применяемой цифровой звуковой рабочей станции, выбор в опциях настройки звуковых устройств драйвера подключённого интерфейса. Представленные манипуляции необходимо выполнять в силу того, что цифровые звуковые рабочие станции могут быть настроены на работу с другими входными и выходными аудиоустройствами. Важным также является чёткое осознание того, что применяемый звуковой интерфейс и компьютерное устройство

ранее совместно использовались, а значит, был установлен соответствующий драйвер совместимости.

В качестве базового программного обеспечения для осуществления учебной звукозаписи рекомендуется применять цифровую звуковую рабочую станцию Reaper. Данное программное обеспечение является доступным и оптимизированным для установки и применения на стандартных компьютерных устройствах. Отсутствие дополнительных плагинов и пакетов звуковых библиотек позволяет оперативно скачивать и устанавливать данное программное обеспечение на любой компьютер. Освоение интерфейса и методов решения различных задач в среде цифровой звуковой рабочей станции осуществляется при работе со студентами в условиях компьютерного класса, что позволяет подготовить их к применению программы в различных сценариях творческой образовательной деятельности, в том числе для реализации звукозаписи.

При успешном выборе и настройке драйвера звукового интерфейса в цифровой звуковой рабочей станции создаются звуковые дорожки для записи сигнала с каждого подключенного микрофона. Для проверки правильности выполнения задачи необходимо поочередно активировать каждую дорожку и убедиться в наличии поступающего сигнала, ориентируясь на пиковую индикацию соответствующего канала микшерного пульта. Основными целями являются определение наличия сигнала, проверка корректности его содержания, установка чувствительности предусилителя интерфейса с подстройкой под пиковые значения громкости сигнала. Как правило, именно на этом этапе, студенты определяют проблемы подключения, в частности не активированное фантомное питание интерфейса, неправильно маршрутизированные посылы в цифровой звуковой рабочей станции, что позволяет осуществить корректировку общей настройки комплекса звукозаписи.

Описанные объёмные практические манипуляции имеют отношение к общему этапу предварительной настройки выбранной конфигурации комплекса звукозаписи, что включает в себя установку, соединение и настройку изначально самостоятельных технических устройств. С точки зрения коллективной организации учебного освоения процесса оптимальным является осуществление данного задания самостоятельно студентами по два человека, что способно несколько облегчить решение множества последовательных задач.

Далее практическая работа переходит непосредственно к самому процессу звукозаписи средствами собранной и настроенной конфигурации комплекса технических средств. В качестве демонстрационного материала выбирается заранее отобранный песенный репертуар, что подразумевает разделение на две основные партии записи: аккомпанемента на акустическом фортепиано и сольной вокальной партии.

В качестве исполнителей выступают сами студенты, что способствует детализированному погружению в реализацию данного процесса. Основной целью является осуществление параллельной записи двух самостоятельных музыкальных источников с применением двух самостоятельных приёмников (микрофонов). В цифровой звуковой рабочей станции запись осуществляется на самостоятельные дорожки проекта с контролем на интерфейсе виртуального микшерного пульта. Важную роль играет проверка успешности реализованных студентами записей, что осуществлялось посредством мониторинга как в процессе самой записи и исполнения, так и при последующем прослушивании на активных акустических системах. В данном случае разделялись и сопоставлялись функциональные задачи контрольного прослушивания в мониторных наушниках в процессе звучания и последующего прослушивания на активных акустических мониторах с предварительной деактивацией конденсаторных микрофонов во избежание явления акустической обратной связи (feedback).

При оценке полученного в ходе звукозаписи результата наиболее важными были именно технические критерии, в рамках которых выявлялось: наличие или отсутствие нелинейных искажений; степень разборчивости записанного звукового сигнала; наличие или отсутствие посторонних шумов технического происхождения; степень взаимопроникновения сигналов от разных источников на записанных каналах. Также учитывалось качество исполнения материала песенных произведений со стороны концертмейстера и вокалиста. Таким образом, объединялись задачи технического и художественного плана, что, в свою очередь, требовало от студентов, организующих процесс исполнения и записи, грамотной организации процесса, в том числе с позиции реализации нескольких дублей и выявления наиболее удачных вариантов при прослушивании. Итоговой задачей было сохранение максимально чистого и готового к дальнейшей обработке музыкального материала фонограммы, как в формате проекта цифровой звуковой рабочей станции, так и в виде самостоятельных звуковых файлов каждого записанного звукового источника.

Переходя к завершению описания выполнения заданий по самостоятельному подключению студентами мобильного комплекса звукозаписи, необходимо подчеркнуть итоговый этап, следующий после сохранения проекта тестовых записей музыкальных произведений. Большое значение имеет обратный процесс — отключение, разбор и сортировка множественных компонентов комплекса цифровой звукозаписи для последующей транспортировки, что также является одним из процессуальных этапов. В данном случае отключались активные акустические системы, выключались и снимались со стоек микрофоны, отключались провода коммутации, отвечающие за ввод и вывод звука. Основной задачей данного финального этапа был именно полный демонтаж подключённого инструментария до состояния, в котором он находился перед сборкой комплекса цифровой звукозаписи. Это делалось для того, чтобы можно было также оперативно воспользоваться им в других акустических условиях, в другом помещении для осуществления записи звука. Подобный подход формирует дисциплину и культуру применения комплекса технических средств со стороны студентов, что позволяет более серьёзно относиться к работе с различными элементами, включая кабели, разъёмы и интерфейсы, а также элементы организации электрического питания.

В целом, обобщая представленный материал, можно отметить, что освоение самостоятельного подключения именно мобильного комплекса звукозаписи способно в полной мере сформировать целостное восприятие деталей данного процесса со стороны студентов, так как простое осуществление записи с уже подключёнными микрофонами и организованной коммутацией является гораздо более простым. В то же время нужно учитывать, что самостоятельное подключение всей цепи звукового тракта позволяет лучше понять причинно-следственную организацию работы всего комплекса звукозаписи, что в свою очередь помогает понять специфику его работы в условиях стационарной студии, что также является полезным и необходимым для музыканта-педагога, формирующего компетенции звукооператора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М.А., Валентонис, А.С., Вильчинская, О.В., Вишневская, М.Н. Формирование эффективного механизма информационного и организационно-методического сопровождения реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 270–282.

2. Горбунова, И.Б. Искусство музыкальной звукорежиссуры: исторические и образовательные аспекты / И.Б. Горбунова, Г.Г. Белов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 183-187.
3. Горбунова, И.Б. Разработка элементов новой образовательной концепции «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне»: системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративной системы / И.Б. Горбунова, Г.Г. Рогозинский // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 260-266.
4. Гоптарев, В. Н. Подходы в образовании: Специфика, интерпретации, статус, система / В. Н. Гоптарев, О. А. Калимуллина // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 328-336. – EDN OPFRPV.
5. Грибкова, О. В. Культурно-образовательная среда в системе музыкального образования высшей школы / О. В. Грибкова, О. Б. Ушакова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1(56). – С. 190-192. – EDN VOTQWH.
6. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Е.П. Кабкова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с.
7. Красильников, И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности / И. М. Красильников // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 239–256..
8. Малащенко, В.О. История развития и становления клавишных синтезаторов и MIDI-интерфейса / В.О. Малащенко // Современные тенденции развития культуры, искусства и образования: Коллективная монография. – Москва: Издательство "Перо", 2017. – С. 199-204.
9. Малащенко, В.О. Роль изучения современных музыкальных направлений на уроке музыки в школе / В. О. Малащенко // Педагогический научный журнал. – 2021. – № 2. – С. 22-25.
10. Современная звукорежиссура: творчество, техника, образование: Монография / С.А. Осколков, Е.А. Полехина, С.Г. Шугаль [и др.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2013. – 142 с. – (Новое в гуманитарных науках; Выпуск 62).
11. Artemova E.G., Bodina E.A., Antonova M., Lukina L., Tszyan Sh. Ts. The development of education in the era of the pandemic and in the perspective. Revista Conrado. – 2022. – Т. 18. – № S1. – С. 635-639.

Ткаченко Антон Александрович
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по воспитательной работе
ЧОУ «Частная школа “Золотое сечение”»
e-mail: antonfilfac@mail.ru

Tkachenko Anton A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Director for Educational Work
Private School "Golden Section"

ШКОЛА КАК ЛАБОРАТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Театр представляется сегодня одним из важнейших союзников школы в развитии и воспитании подрастающего поколения. Театральная педагогика является активно развивающейся сферой современного образования, способной ответить на многие вызовы сегодняшней эпохи. Школьный театр привлекает внимание и поддержку государства и школьной администрации, но театральная деятельность в школе не ограничивается только созданием школьного спектакля, спектакль не может становиться самоцелью. У школы есть все шансы стать лабораторией театральной деятельности, в рамках которой будут формироваться личностные и метапредметные результаты. Эта деятельность может органично вписываться в образовательную среду школы: события, перемены, календарные праздники и т.д. И роль учащихся в этой деятельности может быть разнообразной. На примере школы «Золотое сечение» автором предпринята попытка рассмотреть театральную деятельность как сквозной процесс на разных уровнях, что позволяет использовать инструменты театра в различных образовательных целях – начиная с создания школьного театра и заканчивая воспитательных вопросов в рамках учебной деятельности. В статье рассматриваются конкретные примеры построения театральной деятельности в отдельно взятой школе через школьный театр, урок литературы и образовательные события.

Ключевые слова: театр и школа, театральная деятельность, школьный театр, читка, образовательное событие.

SCHOOL AS A LABORATORY FOR THEATRICAL ACTIVITY

Abstract. Today, theater is seen as one of the most important allies of the school in the development and education of the younger generation. Theater pedagogy is an actively developing field of modern education, capable of responding to many of the challenges of the contemporary era. The school theater attracts interest and support from the state and school administration, but theatrical activity in schools is not limited solely to producing a school performance; the performance itself cannot become an end goal. The school has every chance to become a laboratory of theatrical activity within which personal and meta-subject outcomes can be cultivated. This activity can be organically integrated into the school's educational environment–events, transitions, calendar holidays, etc.–and the roles of students in this activity can be diverse. Taking the "Golden Section" school as an example, the author attempts to examine theatrical activity as an overarching process at various levels, which makes it possible to use theatrical tools for a range of educational purposes–from establishing a school theater to addressing educational issues within the framework of academic instruction. The article examines specific examples of how theatrical activity is structured in one particular school through the school theater, classroom literature lessons, and educational events.

Keywords: theater and school, theatrical activity, school theater, staged reading, educational event

Зачем театр нужен школе?

Современное образование находится в поиске новых подходов, адекватных быстро меняющемуся миру и сегодняшнему поколению школьников. Хотя сама школа как институт чаще всего живет по шаблонным сценариям, опираясь на привычную систему координат и устоявшиеся традиции, мир подталкивает нас обновлять содержание и целеполагание образования. По мнению философа В. М. Розина, стоящие перед школой новые цели и задачи можно разделить на три группы, затрагивающие как аспекты индивидуального развития подростков, так и контекст глобальных проблем человечества:

Первая, способствовать становлению личности молодого человека и, поскольку личности различны, обеспечить разные траектории развития учащихся. Вторая группа, сформировать у молодого человека современные компетенции (умение учиться, критически мыслить, отстаивать собственное мнение, работать в команде, принимать самостоятельные решения, решать задачи и др.). Третья, помочь молодому человеку уяснить главную проблему современности – кризис модерна, поставившего жизнь на земле на грань уничтожения, необходимость спасения жизни, что предполагает участие в новых проектах, поступки, собственное развитие и совершенствование [1, с. 29].

Дополнительную остроту этой проблеме создаёт стремительное проникновение новых технологий в жизнь современных подростков: цифровая среда поглощает внимание детей, которые с младенчества взаимодействуют с телефоном и другими гаджетами. Задача школы в этой связи двойственная: с одной стороны, самой научиться задействовать ресурсы цифровой эпохи, чтобы учебный процесс оставался адекватен мировосприятию современных детей [см.: Ткаченко 2024], но с другой – показывать альтернативные, физические пространства проживания жизни. Заниматься спортом, ходить в поход, изучать биологию, играть в шахматы и т.д. – многообразие мира позволяет выбирать из множества возможностей, главное, чтобы на этом пути были проводники. В этом контексте театральная деятельность в школе выступает как один из важных способов создания альтернативного пространства самореализации для подростков.

На государственном уровне театр заявлен как основообразующий элемент воспитания[1]. По данным министерства просвещения, школьные театры становятся одним из самых популярных видов детского творчества: за четыре года их количество выросло в десять раз – с 3,8 тысячи в 2021 году до 41 359 в 2025[2]. Но одной лишь интеграции театра в школьное образование недостаточно – необходимо стремиться к тому, чтобы театральная деятельность не сводилась к факультативной, необязательной в глазах учеников, их родителей и школьной администрации. Дополнительная сложность здесь связана с инфраструктурой и финансированием: отсутствием в некоторых школах подходящего театрального пространства, профессионального освещения, костюмов и т.д. Но особенно проблематичным является дефицит подготовленных кадров, которые могут смотреть на процесс театральной деятельности как с режиссерской, так и с педагогической сторон. Вкупе с нехваткой широко доступного репертуара драматических произведений для постановки и соответствующих методических материалов, это способствует тому, что школьный театр в педагогическом поле сводится к постановке спектаклей и отчётности по ним.

[1] См. приказ министерства просвещения РФ (протокол расширенного совещания от 27 декабря 2021 г. №СК-31/06 пр от 27 декабря 2021 г.).
[2] URL: prodod.moscow/archives/34216 (дата обращения: 31.03.2026).

По нашему убеждению, театр в школе – в широком смысле: как вид искусства, как коммуникативная практика, как педагогическая технология, – имеет гораздо больший потенциал и может стать равноправным партнером в педагогической деятельности, отвечая задачам современного образования. Причем, как верно замечают О. Стаина и Е. Петрова, именно «современные формы театрального искусства <...> могут вновь вернуть в педагогику театр как эффективный метод обучения и воспитания» [2, с. 111]. На наш взгляд, перед театром должна стоять задача по формированию у ученика осознанного отношения к жизни, к себе как личности и к другому *человеку*. Отметим, что антропоморфность – это важнейший признак театра, который роднит его с образованием: человек занимает в них центральное место. Так, известный театровед П. Руднев отмечает:

Сущность театра, его ядро – в антропоморфности. Это искусство, рожденное человеком и говорящее о человеке. Оно остается самым человекоцентричным. Именно в этом есть его главная сила. Душа театра – это не текст и не декорации, а живой, неповторимый контакт. Она рождается в тот момент, когда вы видите, как артист на наших глазах рвет жилы, страдает, проживает свою роль и его воля пульсирует в пространстве зала. Это не исчезнет, и, вероятно, именно за этим уникальным переживанием зритель продолжает приходить в театр [3].

Погружаясь в опыт театральной деятельности, человек формируется как субъект собственной жизни – тот, кто умеет брать на себя ответственность, действовать самостоятельно, рефлексировать, обнаруживать новые личностные смыслы. И, как указывает руководитель «Содружества школьных театров Москвы» В. Злотников, для несовершеннолетних театр не просто дает возможность творческой самореализации, но «формирует глубоко личный опыт социализации детей и подростков» [4].

Помимо этого, театральная деятельность способствует достижению метапредметных результатов, в частности развитию мягких навыков, связанных с эмоциональным интеллектом, – она помогает человеку осознавать эволюцию собственных эмоций, развивать эмпатию, способность разделять эмоциональное переживание с другими. Театр помогает формировать и коммуникативные навыки, давая опыт взаимодействия и сотрудничества, необходимости выдвигать и формулировать собственные идеи, а также понимать и принимать чужие. Наконец, театр развивает компетенции, необходимые современному *читателю-зрителю* [см.: 5, с. 59–66]: активность внимания, наблюдательность, умение фантазировать и вступать в личное отношение с художественным произведением. Как пишет Т. Климова:

Социализация и для отечественной театральной педагогики, безусловно, является очень важным направлением работы, но не менее значимым представляется введение детей через театральные практики в мир большой культуры. Такое путешествие невозможно без сотворчества, которое предполагает создание условий для восприятия художественного образа через многоступенчатую поэтапную работу творческого самопознания и познания окружающего мира. Образное мышление позволяет удвоить переживаемый объект так, чтобы в нем был запечатлен сам художник: художник-автор и художник-зритель, который в этот момент превращается в соавтора, со-творца [6, с. 22].

Также и сами образовательные возможности театра представляются максимально широкими и интегрируемыми в самые разные предметные области. В учебно-методическом пособии О. Стаиной кропотливо расписано, как театральная деятельность может работать на развитие конкретных универсальных учебных действий (УУД), опираясь на то, что театр в школе «несет на себе практический характер деятельности, направленный на формирование и интеграцию УУД юных актеров по всем изучаемым предметам с опорой на их жизненный опыт» [7, стр. 17]. Но, без сомнения, одно из главных достоинств театра как, по выражению А. Григорьевой, «пути ребёнка в культуру» [8, стр. 6] – это возможность

знакомиться с классической литературой и ценностями предыдущих поколений, одновременно формируя индивидуальный художественный вкус и собственную этическую позицию. Театр помогает обнаружить окружающую нас многозначность, возможность на один и тот же предмет или феномен взглянуть с бесчисленного количества точек зрения; услышать другого (персонажа) как самого себя, вглядеться в него и увидеть там собственное отражение. Как пишет академик Е. Ямбург: «Театр – мировоззренческий инструмент. Будучи посредником в культуре, учитель передает детям послания особого рода – педагогические» [9, стр. 15].

Последнее методическое замечание, которое нам важно сделать в отношении театра как педагогической технологии, состоит в необходимости осмыслять опыт участия учеников в театральной деятельности в разных аспектах, не только при организации школьных постановок. В этой связи можно говорить по меньшей мере о четырёх ролях, которые может принимать на себя учащийся. В роли *зрителя* ребёнок, оказавшийся в театральном зале, становится субъектом комплексного акта художественного переживания. В роли *испытателя* ученик оказывается, когда в образовательном процессе используются театральные игры и упражнения: “Снежный ком”, “Молекулы” и т.д. Сегодня мы часто недооцениваем образовательный потенциал театральных упражнений как живого человеческого действия, посредством которого развиваются коммуникативные и другие навыки. Ученик также может оказаться в роли *исследователя*, например, когда учитель предлагает изучить жизнь литературного произведения во времени через сценическую историю текста [см.: 5]. Наконец, в роли *создателя* ученик выступает при подготовке спектакля – и здесь важно, что в создании можно участвовать не только в качестве актёра или режиссёра, но и в качестве продюсера, костюмера, гримёра, осветителя и т.д.

Таким образом, важно понимать, что театральная деятельность, в которой учащиеся выступают в качестве соавторов, не останавливается на выпуске школьного спектакля. Театральная деятельность в школе – это широкое поле возможностей, которые могут реализовываться через различные форматы, вписываясь в общешкольную образовательную среду:

- школьная театральная студия;
- уроки гуманитарного цикла (литература, история, МХК);
- образовательные события (стихийные перемены, лестничные чтения, литературный день);
- сезонные события (Первое сентября, Последний звонок, Новый год).

Далее мы рассмотрим опыт внедрения театральной деятельности на территории школы «Золотое сечение». Цель нашей статьи – осмысление содержания и границ театральной деятельности в школе, с учетом поиска новых форматов, отвечающих задачам современного образования. Мы убеждены, что этот поиск может быть продуктивным только в том случае, если рассматривать школу как *лабораторию театральной деятельности*.

Театральная студия как территория субъектности

Школьный театр – одна из самых понятных и доступных форм театральной деятельности, и сегодня перед каждой школой стоит задача найти ресурс для организации театра, создать условия для формирования театральных коллективов и запустить их деятельность в образовательный процесс. К сожалению, зачастую эта интеграция сводится к преследованию формальных показателей, когда спектакль интересует администрацию как продукт, который можно оценить по количеству учащихся и результативности выступлений на детских театральных фестивалях. Мы убеждены, что это ни в коем случае не должно становиться самоцелью и школьный театр ценен в первую очередь как открытый творческий процесс.

Роль театрального педагога в этой ситуации амбивалентна. С одной стороны, он выступает как режиссер, намеревающийся создать спектакль как личное высказывание, как произведение искусства. С другой стороны, он должен соотносить свои амбиции с педагогическими задачами, осознавая, что для ребенка участие в театральной студии – это *образовательная* проба, возможность проявить себя, приобрести новый опыт, а вместе с ним и новые компетенции. Кроме того, обычно при подготовке спектакля театральный педагог берёт на себя больше одной функциональной роли: режиссёр, сценограф, художник по свету, саунд-дизайнер, дизайнер по костюмам, продюсер и т.д. По нашему опыту, делегирование этих задач самим ученикам может быть важным инструментом для формирования детской субъектности. Пробующие себя не только в актёрских, но и организационных ролях, учащиеся получают опыт самостоятельного действия и профориентационной деятельности. Как верно указывает А. Никитина:

Школьный театр позволяет реализовать принципы детского самоуправления, самостоятельного творческого поиска, активизации социальной ответственности и авторской позиции, помогает учащимся встретиться с различными сферами человеческой деятельности, в том числе с рабочими, художественно-творческими, интеллектуальными профессиями, профессиями, требующими особых коммуникативных навыков [10, стр. 23].

Именно такой подход практикует театральная студия школы «Золотое сечение» в старших классах (с 9-го по 11-й). Для каждого спектакля из учащихся собирается выпускающая команда, члены которой могут попробовать себя в разных организационных ролях. Работа над проектами должна соответствовать нескольких условиям. Во-первых, выпуск спектакля длится не более трёх месяцев, чтобы процесс подготовки не растягивался надолго (особенно с учётом того, насколько плотную жизнь проживают сегодняшние подростки). Во-вторых, каждый участник, включаясь в проект, проходит индивидуальное собеседование, в ходе которого обсуждаются личностные цели учащегося и его задачи в проекте. В-третьих, взрослому педагогу необходимо передавать ответственность учащимся настолько, насколько это возможно. Даже в тех областях, где педагог должен оставаться ответственным за происходящее, ему необходимо находить зоны расширения ответственности учеников, поскольку важнейшая задача участия в театральной студии – это формирование у учащихся *субъектности с правом на ошибку*.

Кроме того, организаторы театральной студии стремятся к тому, чтобы её проекты соотносились с тенденциями современного театра. Поэтому в школьных постановках в «Золотом сечении» задействуются такие актуальные форматы, как иммерсивный спектакль, документальный спектакль, читка, вербатим и т.д. Это необходимо по той причине, что театральная деятельность, будучи сферой поиска и осмысления личностных смыслов, достигнет цели лишь в том случае, если будет соотноситься с той исторической и культурной реальностью, в которой живут и действуют современные подростки.

Театральная деятельность на уроке литературы

Учитель словесности – главный проводник театральной деятельности в школе: походы всем классом в театр, помощь в постановке спектаклей, чтение по ролям – где как не на уроке литературы ученик может встретиться со звучащим словом? Именно этот акцент на живое слово роднит театр и урок литературы в первую очередь: у читающие вслух ученики, и театральные артисты с помощью слова передают смысл произведения, одновременно проживая через художественный текст собственный опыт.

Выразительное чтение – самый очевидный пример того, где на уроке литературы можно использовать приёмы театральной педагогики: групповое чтение, хоровое чтение и т.д. Сегодня работе над выразительным чтением в школе часто не хватает осознанности и системности, а также чётких критериев, на которые готовящийся к чтению ученик мог бы ориентироваться. Учителю словесности необходимо искать новые актуальные форматы,

которые позволят читающим усилить эффект от текста. К примеру, современная цифровая среда порождает формат записи чтения на видео, которое может быть отправлено в мессенджере и на которое другие ученики могут ставить различные смайлы-реакции.

В школе «Золотое сечение» особенно зарекомендовал себя такой формат театральной деятельности и выразительного чтения, как **стихийные перемены**. Это *перформативный* формат, чья ценность состоит в том, что он позволяет прозвучать голосам учеников из разных классов в одном пространстве. Формат предполагает, что на одной из перемен учащиеся и учителя собираются удобном пространстве школы (зал, коридор, лестница, холл) и читают стихи в течение перемены. Исполнители декламируют стихи в неформальной обстановке, не будучи отделёнными от публики границами сцены. Материал для стихийной перемены выбирается в зависимости от задач – это могут быть стихотворения автора-юбиляра, могут быть произведения на одну тему и так далее. К участию могут привлекать не только дети, но и взрослые – это создают общую среду, в которой проявить себя способны в том числе те из педагогов, что обычно остаются в стороне от творческих процессов[3].

Театральная читка – ещё один формат, позволяющий включить учащихся в пространство театральной деятельности. Участники читки не заучивают текст, не вживаются в роли персонажей и не выступают на сцене – вместо этого они и слушатели находятся в аскетичном и камерном пространстве, и чтение направлено на то, чтобы спровоцировать публику не на аффект, а на рефлексию. В случае читки-спектакля текст с репликами заранее отрепетирован. Однако читка может быть организована и просто на уроке литературы: например, участники могут сесть в ряд перед классом или за столы с табличками, на которых написаны имена персонажей. Исполнителям в таком случае не обязательно знать текст заранее, читка может стать моментом, когда ученики впервые знакомятся с героями. Это позволяет быстро заинтересовать учащихся, запомнить персонажей и сделать урок литературы открытым, экспериментальным, позволяя подросткам проявить активную позицию.

Образовательное событие и театр

Образовательное событие – важная категория для современной школы, которая затрагивает мероприятия, позволяющие ученикам получить опыт самореализации в образовательном процессе. Последние несколько десятилетий категория «образовательное/педагогическое событие» осмысляется профессиональным сообществом, которое предлагает различные способы определить и описать критерии таких мероприятий. Его можно определить как «особую форму организации совместной деятельности детей и взрослых, отличная от привычных способов организации образовательного процесса в конкретном классе» (Н. Голованова) или как «специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности» (В. Лобанов) [цит. по: 11, стр. 161]. В театральной педагогике понятие образовательного события также получило распространение. Вот как смысловое содержание образовательного события описывает Т. Климова:

Педагогическая режиссура образовательного события начинается с обнаружения для участников образовательной ситуации *личностно значимой цели*. Это предполагает, что все стороны образовательного процесса (и ученики, и учителя) участвуют в происходящем не в отдельных ролевых позициях, а в полноте своих человеческих возможностей. <...> [В образовательном событии] внутренняя работа выстраивается как цепочка внешних заданий-

[3] Аналогичные форматы используются сегодня и в некоторых других школах, например: лестничные чтения в школе № 1514 Москвы или литературные вторники в петербургской школе № 239.

действий, предполагающих активное взаимодействие всех участников между собой. [6, стр. 22–23].

В нашей перспективе образовательная среда школы – это многочисленные, едва ли не ежеминутные образовательные ситуации и события. Школа в своей практике опирается на ежедневный опыт, поэтому, с точки зрения организации образовательной среды, уместно выделить, с одной стороны, *случайные* события и ситуации, которые встречают ученики, и, с другой стороны, *спроектированные* – те, которые педагогические сообщество спроектировало с учетом плана школы, задач коллектива или конкретного класса. Таких событий не может быть много, так как их подготовка требует больших усилий.

Под спроектированным образовательным событием мы понимаем сконструированный процесс, который позволяет в результате совместной деятельности учеников и педагогов сделать осознанный шаг в развитии. Эффективность участия ученика в образовательном событии осмысляется в рамках организованной коллективной рефлексии, где каждый может осмыслить путь собственного участия, возможности расширения представлений о себе и своих возможностях.

Театр добавляет образовательному событию художественную форму и воплощение, а также задаёт конкретную структуру подготовки проекта: репетиции, прогоны, премьера и т.д. В целом театральная деятельность может быть включена во все воспитательные процессы: школьные линейки, акции, парады, концерты по сезонным праздникам. Рассмотрим два примера того, как театральные технологии применяются в сезонных событиях школы «Золотое сечение».

В середине учебного года в школе организуется **новогодний концерт**, который является не просто праздничным, но и благотворительным мероприятием [подробнее см.: 12]. Благотворительность и волонтерство являются большой частью воспитательного процесса школы, которая стремится создать для учеников условия, при которых можно получить опыт осознанного и активного участия в соответствующих инициативах. Новогодний концерт позиционируется как мероприятие, которое старшеклассники и педагоги организуют совместно таким образом, чтобы учащиеся могли своими силами создать нечто, что принесет пользу миру и поможет нуждающимся детям.

Театральная деятельность является краеугольным камнем подобных попыток создать в школе одновременно творческую и воспитательную среду. В новогоднем концерте с номером могут выступить все, у кого есть желание, силы и возможность репетировать. У концерта есть режиссер, театральный педагог, и учащимся так же, как и в случае театральной студии, предлагается выбрать под себя функциональные роли: артист, продюсер, помощник режиссера, сценограф, музыкант, художник по свету и т.д. Вклад каждого в общее дело значим и неоценим.

Подготовка события строится по театральным маршрутам – от создания графика репетиций до финальных прогонов и премьеры. Артист работает над своим номером с режиссером: это могут быть художественные тексты, вокальные номера, тексты собственного сочинения, которые объединены одной темой: например, в опыте нашей школы были такие темы, как «Москва и москвичи», «Чудо», «Случайности неслучайны», «О семье». Важно, чтобы текст отзывался, трогал участника, чтобы для него исполнение стало значимым опытом.

Чтобы для участников концерта это событие стало образовательным, важно организовать работу в несколько этапов. Стартовый – каждому участнику необходимо сформулировать *личностно значимую цель*: зачем я здесь, какой мой замысел? Это можно сделать как на собеседовании с театральным педагогом, так и в разговоре с тьютором или педагогом-организатором. В свою очередь в финале необходимо провести *рефлексию*, либо по организаторским группам (продюсеры, артисты), либо индивидуальную. У участников

должна быть возможность рассмотреть себя в этом событии, понять, реализовался ли замысел, обнаружить личностные смыслы.

Праздник «Последнего звонка» – пример того, как театральные технологии позволяют превратить традиционное школьное мероприятие в возможность представить *уникальный* выпускающийся класс, позволив прозвучать голосам разных выпускников. Первый этап подготовки такого события – выбор метафоры, которая послужит темой праздника. Выбранная метафора должна быть значимой для учеников и стать толчком к сочинению драматургии, выбору содержания и оформления всего события. Так, темами «Последнего звонка» в нашей школе становились следующие: «В дорогу с чемоданом», «Чаепитие как без Алисы», «Звездное небо: вперед в космическую вселенную», «Восемь снов и школе», «Постучись в закрытую дверь», «Жизнь как в кино». За каждым сценарием стояли идеи самих учащихся, их тексты-воспоминания, их рефлексия.

Следующая задача – с опорой на общую концепцию подобрать или сочинить тексты для исполнения. Ценность такого подхода в том, что каждому участнику праздника, будь то ученик, педагог или директор, он позволяет прозвучать индивидуальным, а не формальным образом. Особое внимание необходимо уделить финальному номеру, чтобы поставить красивую точку, благодаря которой композиционно-законченное событие по-настоящему состоится.

На примере этих сезонных событий видно, что задача современной школы состоит в том, чтобы перейти от *проведения мероприятий* к *созданию образовательных событий*. Искусство театра – источник инструментов и подходов для решения этой задачи. По нашему убеждению, соучастники образовательного события должны стремиться к тому, чтобы ориентироваться не на готовый продукт, не на результат сам по себе, а на творческий процесс, личностное развитие учащихся и их рефлексию.

Заключение

В рамках данной статьи мы продемонстрировали многообразие форм применения театральной деятельности в учебном процессе. Мы убеждены, что, рассматривая школу как лабораторию театральной деятельности, можно создать такую среду, в которой учащиеся получают шанс попробовать свои силы в разных функциональных ролях, найти лучшее проявление своим способностям и развить компетенции, чьё применение выходит далеко за пределы собственно театра. Оказаться в одном случае актёром, а в другом – помощником драматурга или художником по костюмам; выразить себя через любимое произведение или сделать собственное художественное высказывание; обнаружить личностный смысл в задачах, к которым в традиционной организации учебного процесса относятся формально, – все эти возможности можно реализовать за счёт системного задействования инструментов театральной педагогики в школе. И важно, чтобы работающий в образовательном учреждении театральный педагог сам всегда находился в поиске, не боялся пробовать новые форматы и поощрять инициативу учащихся.

Опыт школы «Золотое сечение» доказывает, что школа может стать пространством создания образовательных событий, где законы театра адаптируются под педагогическим задачи и где сам школьный театр рассматривается как действенный инструмент гармоничного развития личности, помогает детям и подросткам понять, как они способны влиять на этот мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розин В. М. Тьюторское образование: смысл, содержание и место в трансформирующемся современном образовании // Современное образование. – 2022. – № 4. – С. 27–42.

2. Стаина О.А., Петрова Е.М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1 (25). – С. 107–113.
3. Руднев П., Кузнецова Ю. Смена декораций: как поколения и технологии меняют правила игры в театре // Сноб. – 11 декабря 2025 года. – URL: https://snob.ru/theater/smena-dekoratsii-kak-pokoleniia-i-tekhnologii-meniaiut-pravila-igry-v-teatre (дата обращения: 31.03.2026).
4. Злотников В.С. Зачем школе школьный театр? Размышления о педагогических задачах школьного театра // Театр и психология: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 15–16 октября 2025 года. – Москва: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2025. – С. 260–270.
5. Ткаченко А.А. Уроки литературы и театр: возможности цифровой эпохи: учебно-методическое пособие. – Москва: Издательство «Линка-Пресс», 2024. – 336 с.
6. Климова Т.А. Режиссура образовательного пространства развития личности // Непрерывное образование. – 2021. – № 3(37). – С. 20-23
7. Стаина О.А. Театральные события в пространстве общеобразовательной организации: теория и практика. Учебно-методическое пособие. – Москва: Директ-Медиа, 2023. – 103 с.
8. Григорьева О.А. Школьная театральная педагогика: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015. – 256 с.
9. Ямбург Е.А. Третий звонок: практика школьного театра – Москва: Бослен, 2018. – 235 с.
10. Никитина А.Б. Школьный театр как образовательный инструмент // Управление культурой. – 2024. – № 2. – С. 17–24.
11. Доброва В.В. Концепт «Педагогическое событие» в языковой картине образовательной действительности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (39). – С. 159–164.
12. Тарасова Д. Как организовать благотворительный концерт: опыт школы «Золотое сечение» // Педсовет. – 17 января 2025 года. – URL: https://pedsovet.org/article/kak-organizovat-blagotvoritelnyj-koncert-opyt-skoly-zolotoe-secenie (дата обращения: 31.03.2026).

Прокина Юлия Владимировна
аспирант
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»
e-mail: sgagova@yandex.ru

Prokina Yulya V.
Postgraduate Student
Federal State University of Education

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»: ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩЕГОСЯ И ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема содержательно-терминологической неопределенности понятия «читательская компетентность» в условиях современного школьного образования, а также устойчивый разрыв между признанием этого понятия в теории и противоречиями практики педагогической деятельности. Цель исследования – уточнение сущности читательской компетентности как интегративного образовательного результата. Использованы методы анализа отечественных и зарубежных публикаций, сравнительно-сопоставительный анализ и теоретический синтез. В результате предложена структурная модель компетентности и четырех взаимосвязанных компонентов. Определен ряд противоречий, которые препятствуют целостности развития читательской компетентности в ходе школьного обучения на уроках иностранного языка. Сделан вывод о необходимости обновления учебной деятельности, включающей развитие стратегий, мотивации, ценностного отношения к рефлексии учащихся: все это определяет новые горизонты в теории и практике обучения в школе.

Ключевые слова: читательская компетентность, читательская грамотность, личностно-деятельностный подход, структурные компоненты, обучение иностранным языкам, мотивация к чтению, саморегуляция, интерпретация текста, личностная характеристика.

THE SUBSTANTIVE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "READING COMPETENCE": A STUDENT'S PERSONAL CHARACTERISTIC AND AN OBJECT OF LEARNING IN SCHOOL

Abstract. The paper addresses the pressing issue of the conceptual and terminological ambiguity of the notion of “reading competence” in contemporary school education, as well as the gap between theory and instructional practice.

The aim of the study is to clarify the essence of reading competence as an integrative educational outcome.

The research methods include the analysis of Russian and international publications, comparative analysis, and theoretical synthesis. As a result, a structural model of reading competence comprising four interrelated components is proposed. A number of contradictions hindering the holistic development of reading competence in foreign language classes at school are identified.

It is concluded that there is a need to update educational practices by integrating the development of reading strategies, learners’ motivation, value-based attitudes toward reading, and reflection. All of this opens up new horizons for the theory and practice of school education.

Keywords: reading competence, reading literacy, personality-activity approach, structural components, foreign language teaching, reading motivation, self-regulation, text interpretation, personal characteristic.

Снижение интереса к чтению связано с влиянием СМИ и индустрии развлечения, что приводит к дефициту ключевых компетенций 21 века. В центре внимания оказывается читательская компетентность (ЧК) как интегративное личностное качество, включающее не только работу с текстом, но и мотивацию, ценностные установки и рефлексию.

На данный момент, в педагогике сохраняются противоречия: терминологическая неточность и ориентация на технические навыки чтения, особенно в обучении иностранным языкам, при недостаточном внимании к личностным компонентам. Несмотря на теоретические разработки, разрыв между теорией и практикой сохраняется. Это обуславливает уточнения сущности ЧК и разработки к ее формированию как ключевого результата школьного образования.

В отечественной науке изучение проблемы ЧК основано на нескольких ключевых подходах, среди которых наиболее значимые – это личностно-деятельностный и компетентностный подходы, рассматривающие эту компетентность не просто как сумму умений и навыков, но как интегративное качество личности, которое проявляется в деятельности, ею же и формируется (И.А. Зимняя [9], А.В. Хуторской [10]). Аксиологический подход (Н.Д. Гальскова [11], Н.Л. Орешкова [11]) вносит конкретику в области методологии, путем расстановки акцентов на ценностях и смыслах процесса образования – это играет особую роль в обучении гуманитарным дисциплинам, включая иностранные языки.

С.Е. Приваловой [12] указывается, что компетентность есть комбинация следующих критериев: уровня усвоения получаемых знаний и умений на их основе, диапазона и широты этих знаний и умений, способности к выполнению специальных задач и рациональной организации, планирования своей работы, а также способности проявить знания и навыки в условиях нестандартной ситуации. ЧК С.Е. Привалова [12] называет совокупность таких знаний, навыков и умений, которые позволяют человеку осознанно отобрать, понять и преобразовать печатную информацию в своем сознании, использовать ее в общественных и личных целях. С.Е. Привалова [12] определяет ЧК через владение человеком техникой чтения и приемами для понимания прочитанной информации, широту кругозора как способности знать книги и уметь их самостоятельно выбрать, а также через духовную потребность в чтении как средстве самопознания и изучения мира.

Е.Р. Ядровской [2] было проведено фундаментальное разграничение, согласно которому «литературную компетентность» она определяет как результат обучения только литературе, эта компетентность, по Е.Р. Ядровской [2], относится только к сфере художественных текстов. В то время, как ЧК, по мнению автора, более широкое понятие, относящееся в рамках педагогики, социологии и психологии к описанию работы с различными видами текста. Для контекста нашего исследования это разграничение представляется важным, поскольку обучение иностранным языкам обладает полижанровой природой в силу того, что ученик читает не только художественные, но и научно-популярные, бытовые, публицистические тексты. Таким образом, целевым ориентиром общеобразовательной школы следует назвать формирование ЧК у обучающихся в самом широком смысле, где литературная компетентность представляет собой ее частный случай.

Не менее важным представляется разграничение понятий «читательская компетентность» и «читательская грамотность». Так, А.В. Горбач [13] и Ю.В. Голубева [14] в своих исследованиях идут за определением PISA, которое подразумевает под грамотностью способность человека к тому, чтобы понимать письменные тексты и

использовать их в своих целях, навыки размышления о прочитанном [14]. Нельзя не согласиться с Ю.В. Голубевой [14] в том, что «читательской грамотностью» фиксируется, преимущественно, результативный и функциональный аспекты чтения – как особой способности человека решать текстовую задачу в режиме здесь и сейчас. Читательская же компетентность есть более глубокое понятие, она есть устойчивая личностная характеристика, предполагающая, что человек способен сохранять прочитанное в его качественных свойствах [1]. Определение, которое можно назвать значимым для других исследований, было предложено Н.Н. Сметанниковой [1], определившей ЧК в виде качества сохранения в сознании читающего того, что он прочел, формирующуюся на базе общей культуры личности. По ее мнению, ЧК обеспечивается возможность в решении различных задач: как учебных, так и социальных, так и профессиональных – наиболее адекватно сложившейся конкретной ситуации. Предложенная Н.Н. Сметанниковой [1] дефиниция базируется на трех принципиальных аспектах: во-первых, она подчеркивает личностную и культурогенную природу возникновения ЧК; во-вторых – ее функциональную и практическую направленность (она служит для решения задач); в-третьих, адаптивность ЧК и ее контекстуальную гибкость (личность, обладающая подобной компетентностью, реагирует адекватно возникшей ситуации). Трактовка Н.Н. Сметанниковой [1] позволяет конкретизировать структурные компоненты ЧК.

На основе анализируемых подходов, можно выделить в структуре ЧК четыре компонента, которые взаимосвязаны между собой.

1. Когнитивно-стратегический – им определяется операциональная основа ЧК. Содержание этого компонента при обучении иностранным языкам усложнено, поскольку система знаний этого предмета включает не только лингвистическую составляющую, но и большой пласт фоновых и социально-культурных знаний о стране изучаемого языка – без них понимание прочитанного останется поверхностным. По словам Н.М. Миркурбанова [15], глубокая интерпретация иностранного художественного текста невозможна без представлений о биографических фактах об авторе и базовых историко-культурных сведений. Ключевым элементом этого компонента, как указано в исследованиях М.Д. Высотиной [5], А.В. Горбач [13] и Ю.В. Голубевой [14], являются читательские стратегии – формирование ЧК невозможно без обучения тому, что предусматривает разные виды чтения: просмотровое, поисковое, изучающее и критическое. Стратегическая способность в чтении обогащается компенсаторными функциями, которые при изучении иностранного языка помогают преодолеть «пробел» в языковом знании – это догадки по контексту, обращение к визуальным опорам (иллюстрации или схемы). Так, В.А. Белоусовой [7] подчеркивается, что онлайн-технологии и интерактивные ресурсы предлагают уникальную возможность тренировки этих читательских стратегий в условиях цифровой среды обучения.

2. Мотивационно-ценностный – этим компонентом определяется потребность в читательской деятельности, на уроках иностранного языка формирование мотивационно-деятельностного компонента требует, прежде всего, преодоления языкового и психологического барьера у обучающихся. Мотивировать может не только учебная обязанность, но интерес к другой культуре, желание ознакомиться с традициями народа изучаемого языка. И.Е. Ильиной [6] и Е.Ю. Воякиной [6] справедливо указывается, что мотивация ученика зависит от умений педагога создать мотивирующую коммуникативную ситуацию, при которой чтение текста воспринимается как решение интересной задачи. Ценностная же составляющая компонента проявлена, когда учеником осознается чтение на уроках иностранного языка как возможность организации межкультурного диалога, способствующего расширению своей картины мира, как развитие критического мышления и толерантности. В этом плане ЧК на уроках тесно соприкасается с задачами

аксиологического подхода в лингвистике, который описывают Н.Д. Гальскова [11] и Н.Л. Орешкова [11].

3. Рефлексивно-регулятивный – этот компонент ставит задачу управления читательской деятельностью, ее эффективностью и осознанностью. Здесь главным является, по мнению И.Е. Ильиной [6] и Е.Ю. Воякиной [6], способность ученика к саморегуляции: умение поставить цель чтения, выбрать наиболее подходящие стратегии, контролировать себя в понимании текста, оценивать свой результат. Отсутствие педагогических воздействий на формирование этой способности, на которое указывают И.Е. Ильина [6] и Е.Ю. Воякина [6], выступает ключевой лакуной в педагогической практике: учеников не часто учат оценивать успешность своего чтения, размеренно планировать его. Навыки рефлексии же необходимы для осознания учеником выбранной стратегии чтения, изучения причин возникающих затруднений, самооценку новизны текста и значимости получаемой из него информации. М.Д. Высотина [5], вслед за Е.Л. Гончаровой [16], обозначает главную задачу ЧК в том, чтобы превратить содержательную сторону текста в личный опыт читающего – это невозможно без приложения рефлексии. Schünemann [8] в своей статье подтверждает, что наибольший успех в интеграции педагогических стратегий с процессами рефлексии и саморегуляции ученика.

4. Интерпретационно-коммуникативный – этот компонент показывает возможности выхода за рамки пассивности в восприятии читаемого в сферу осмысленности, продуктивной деятельности на основе прочитанного, что имеет значение при изучении иностранных языков. Умение к интерпретации текстов предполагает динамику их восприятия и переработки от понимания фактической информации к осмыслению культурного контекста, позиции автора и т.д. Н.М. Миркурбанов [15] указывает, что только вдумчивая интерпретация важна в чтении, на уроках это потребует специальных заданий, которые выходили бы за рамки тех вопросов, которые относятся только к содержанию текста. Коммуникативная составляющая отражена в формировании способности и готовности к использованию информации, идей, аргументации из текста уже в собственной речи читателя. Г.А. Петрова [17] приводит пример педагогической реализации подобной задачи путем использования таких форм работы, как творческие часы и литературные агитбригады, с возможностью создания собственного интеллектуального продукта как личного отклика на прочитанное (письмо, или иллюстрация). Но, по мнению И.Е. Ильиной [6] и Е.Ю. Воякиной [6], указанный этап зачастую выпадает на уроках, или реализуется формально. В целом приоритетные позиции формального подхода к чтению (как особого навыка, который можно натренировать у обучающегося) вступают в противоречие с современными опытными данными. Исследование Locher [18] показывает, что во взрослом периоде только навык профессионального чтения может обеспечивать понимание текста, что ставит уже перед школой задачу заложить в ходе формирования ЧК будущей профессиональной идентичности.

Взаимодействие всех этих компонентов обладает эффектом синергии: так, мотивацией инициируется само чтение, а когнитивными процессами психики обеспечивается его техническая сторона, рефлексия управляет ходом чтения и помогает ученику оценить его результат, а от интерпретации и коммуникации зависит присвоение прочитанного, перевод его содержания в личный опыт и коммуникативную деятельность. Так, в исследовании М.И. Лукьяновой [19] и Л.М. Захаровой [19] описана операционализация ЧК путем активации таких компетенций, как: ценностно-смысловая, коммуникативная и познавательная. Авторами предлагается и конкретный инструментарий диагностики сформированности указанных компетенций, а также практические методы для их развития (игровые и интерактивные приемы, приемы рефлексии) – предлагаемый подход является наглядным примером синтеза дидактического аспекта и личностных

характеристик (или потребностей) обучающихся, и может быть направлен на развитие личностного плана (ценностей, познавательного интереса, рефлексии) ЧК.

Анализ публикаций, посвященных содержательной сущности понятия ЧК как характеристики личности учащегося и как объекта школьного обучения показывает, что существует не только единство взглядов ученых, но и определенные противоречия в разработке этого вопроса. Первое противоречие отметим между признанием интегративной природы ЧК и формальным отношением к ее развитию на уроках. С одной стороны, ЧК понимается сложным личностным образованием, Н.Н. Сметанникова [1], М.Д. Высотина [5] и Е.Р. Ядровская [2] подчеркивают это через единство личностных и когнитивных ее составляющих, а В.А. Белоусовой [7] и М.Д. Высотиной [5] акцентируется роль информационных технологий в целях развития самостоятельности в чтении и мотивации к нему. С другой стороны, ряд исследований показывает противоречие: И.Е. Ильиной [6] и М.Д. Высотиной [5], на материалах обучения иностранному языку, дается неутешительный вывод о том, что по-прежнему в практике ведущей является работа по технике чтения и проверке понимания прочитанного учеником, нежели задания на рефлексию, интерпретацию и личное использование прочитанного текста. Это приводит к тому, что в педагогическом процессе дидактические возможности полностью подменяют и вытесняют личностные потребности (внутреннюю мотивацию, ценности, рефлексию) – от ученика требуется только понимание текста, без его присвоения и рефлексии, что работает только на когнитивно-стратегический компонент.

Второе противоречие связано с первым, отражается в разрыве между традиционным оцениванием и потенциалом современных информационных ресурсов. Авторами, которые описывают обращение к интерактивным платформам, образовательным блогам (В.А. Белоусова [7], Ю.В. Голубева [14], М.Д. Высотина [5]) подчеркивается то, что ценность этих ресурсов – в возможности живой коммуникации путем изучения и погружения в аутентичные тексты. Но оценивание до сих пор строится на принципе понимания текста, высоты его уровня. Возникает проблема оценивания состояния мотивационно-ценностного и рефлексивно-регулятивного компонентов. Пока практика и методическая наука не предложила инструментарий для осуществления комплексной оценки ЧК, что оставляет ее личностные составляющие вне возможности оценивания в принципе.

Третья линия противоречий связана с необходимостью поиска инструментов, способных преодолеть указанные разрывы и обеспечить целостность в формировании ЧК. Позиции ученых здесь расходятся. Одни видят решение в том, чтобы адекватно оснастить в технологическом аспекты процесс обучения (М.Д. Высотина [5], В.А. Белоусова [7]), другие (И.Е. Ильина [6], Е.Ю. Воякина [6]) настаивают на том, чтобы кардинально пересмотреть содержание работы с текстом и сами цели организации подобной работы, со смещением фокуса с правильности ответа на сам процесс (использует ли ученик стратегии, обращается ли к рефлексии, как отражается присвоенный текст в коммуникации).

Наиболее продуктивным можно назвать синтез изложенных позиций, тому подтверждение в зарубежных исследованиях. Так, Schünemann [8] свидетельствует, что эффективность педагогических воздействий резко растет при условии сочетания обучения стратегиям чтения с развитием личностных аспектов чтения (в частности – навыков саморегуляции). Процесс саморегуляции, включающий в себя и самоконтроль, и целеполагание, и самооценку, выступает психологическим механизмом, благодаря которому читаемый текст превращается в осмысленную и внутренне регулируемую деятельность. Таким образом, для педагогики перспективным направлением следует назвать не противопоставление личностных качеств и практических навыков читающего, а педагогические условия для проектирования такой деятельности, в которой освоение

каждого из операциональных элементов (например, стратегий) было бы органично связано с влиянием на развитие качеств личности (рефлексии, самостоятельности и др.).

Таким образом, ЧК, формируемая в ходе школьного обучения иностранным языкам, есть динамическое единство педагогических воздействий и личностных характеристик учащегося. Это – не статичное образование, она формируется путем целенаправленных воздействий педагога (через обучение стратегиям, отбор текста, организацию ситуаций коммуникаций), а затем, будучи сформированной, переходит в устойчивую характеристику личности ученика. ЧК определяет и качество его дальнейшей деятельности в сфере познания и межкультурных коммуникаций. Цель современных педагогических технологий в том, чтобы преодолеть разрыв между традиционной методикой и потребностями личности, изучающей иностранный язык, ориентируясь в сферу личностных особенностей обучающихся, их познавательных потребностей, мотивации, коммуникативных способностей.

Проведенное теоретическое и аналитическое изучение понятия ЧК позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, синтезом ведущих российских и зарубежных подходов ЧК определена в виде интегративного качества личности, которое выходит за рамки только функциональной грамотности, при этом характеризуясь устойчивостью способности ученика к осмысленности, критическому и ценностно-обусловленному взаимодействию с читаемым текстом в целях решения не только учебных, но и жизненных, и профессиональных личных задач. Структурным ядром ЧК являются такие компоненты, как: когнитивно-стратегический (представлен знаниями и умениями), мотивационно-ценностный (реализуется через интерес и смыслы читающего), рефлексивно-регулятивный (реализуется в деятельности на основе прочитанного) и интерпретационно-коммуникативный (проявляется в присвоении и обмене смыслами с окружающими).

Во-вторых, обоснование диалектического единства ЧК как характеристики личности учащегося и объекта педагогических воздействий стало ключевым результатом исследования. Дуализм ЧК раскрывается в том, что каждый ее структурный элемент находит отражение в личности (например, это мотивация), являясь при этом и внешним выражением (например, методика формирования мотивации). Таким образом, ход формирования ЧК есть переход заданного образца ЧК в устойчивость личностных качеств учащегося.

В-третьих, изучение современных научных публикаций и педагогической практики выявило ряд противоречий, связанных с преобладанием в практике школьного обучения редукционистских тенденций, при которых акцент делается на формирование технических навыков чтения в ущерб формированию личностных качеств ЧК (мотивационных, ценностных, рефлексивных). Дидактическим аспектом тем самым подавляются личностные, превращая чтение в формальное учебное задание, уходя от возможностей использования текста в качестве инструмента личностного роста.

В-четвертых, возможности в преодолении этого разрыва видятся не только в увеличении объема чтения, но в фундаментальности пересмотра самих подходов к проектированию обучения. Как показывают результаты исследований, эффективность в формировании ЧК достигается путем интеграции обучения с развитием личностных качеств учащихся, с созданием коммуникативных ситуаций и условий для творческого присвоения прочитанного (проекты, игровые технологии, рефлексивные практики). Только таким подходом может быть обеспечен переход чтения из разряда навыка в сферу осмысленной деятельности, которая в дальнейшем составит основу познавательной и профессиональной стратегии личности.

Таким образом, разработанная концепция ЧК как особого, динамического синтеза личностного и дидактического начал задает новые задачи в модернизации методики

школьного обучения. Она позволит педагогу оставить тренировки изолированных навыков, но сосредоточит его на воспитании компетентного читателя как активной, мотивированной и рефлексирующей языковой личности, которая способна использовать чтение в качестве мощного инструмента для познания себя и мира, выстраивать межкультурные диалоги на протяжении всей своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. 2017. Т.66. №1. С.41-47
2. Ядровская Е.Р. Анализ и соотношение понятий «Литературное развитие читателя-школьника», «Литературная компетентность», «Читательская компетентность» // Мир науки, культуры, образования. 2009. №5. С.132-139.
3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., Трешина И.В. Ценностно-смысловые приоритеты студентов – будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования // Преподаватель XXI век. 2023. №1-1. С.30-39.
4. Ошкина А.В. Читательская грамотность как элемент функциональной грамотности на уроках английского языка в средней школе // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты. Санкт-Петербург, 2023. С.303-307.
5. Высотина М.Д. Формирование читательской компетентности школьников в процессе обучения иностранному языку с использованием учебных интернет-ресурсов // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, Воронеж, 23 апреля 2020 года / Отв. редактор Н.А. Сребрянская. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. С.79-84.
6. Ильина И.Е., Воякина Е.Ю. Формирование читательской грамотности на уроках немецкого языка // Вопросы современной науки и практики. 2022. №1 (83). С.115-118.
7. Белоусова В.А. Использование интерактивных ресурсов для развития читательской компетентности на иностранном языке // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее: сборник материалов XX Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых ученых, Тула, 20–25 мая 2024 года. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2024. С.37-39.
8. Spörer N., Schünemann N. Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading // Learning and Instruction. 2014. Vol. 33. Pp. 147-157.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 29.06.2026).
10. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
11. Гальскова Н.Д., Орешкова Н.Л. Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т.30. №3. С.610-620.

12. Привалова С.Е. Общий обзор понятий компетенция, компетентность, читательская компетентность // The Way of Science. 2014. 111 с.
13. Горбач А.В. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VII международной научно-практической конференции, Казань, 29 мая 2020 года / Составитель Е.Е. Новгородова, науч. редакторы А.В. Фахрутдинова [и др.]. Казань: Казанский государственный институт культуры, 2020. С.425-431.
14. Голубева Ю.В. Читательская грамотность на уроках иностранного языка // Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России: материалы Международного форума, посвящённого Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. В 3-х частях, Воронеж, 01–02 декабря 2023 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С.77-79.
15. Миркурбанов Н.М. К вопросу о формировании литературной и читательской компетентности учащихся // XVIII Виноградовские чтения: сборник научных трудов по результатам работы ежегодной международной научно-практической конференции, Ташкент, 27 мая 2022 года. Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2022. С.200-204.
16. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4 – 11.
17. Петрова Г.А. Формирование читательской компетентности учащихся – приоритетная задача учителя литературы // Редакционная коллегия. 2020. С.34. https://sciartel.ru/arhiv-sbornik/K-MSC-69.pdf#page=34
18. Locher F., Pfost M. The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course // Journal of Research in Reading. 2020. Vol. 43. No. 1. Pp. 57-77. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12289
19. Лукьянова М.И., Захарова Л.М. Читательская компетентность младшего школьника: формирование в процессе изучения зарубежной литературы // Современные наукоемкие технологии. 2023. №8. С.159-204.

Пахтусова Анастасия Андреевна
аспирант
Институт педагогики
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
e-mail: pahtusova.art@ya.ru

Pakhtusova Anastasia A.
Graduate student
Institute of Pedagogy
Saint Petersburg State University

ПРИНЦИПЫ АНДРАГОГИКИ В РАБОТЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ВОКАЛИСТАМИ-ЛЮБИТЕЛЯМИ ВЗРОСЛОГО И ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации андрагогических принципов в деятельности концертмейстера, работающего с вокалистами-любителями взрослого и пожилого возраста. Выявлены и операционализированы пять принципов: субъект-субъектного взаимодействия, опоры на опыт, контекстности, адаптивности и рефлексивности. Экспериментально подтверждена эффективность их внедрения, выразившаяся в статистически значимом улучшении чистоты интонирования, расширении певческого диапазона и снижении ситуативной тревожности. Предложены методические рекомендации для концертмейстеров, работающих с возрастными вокалистами-любителями в условиях вокального коллектива.

Ключевые слова: андрагогика, концертмейстер, взрослые вокалисты-любители, пожилой возраст, вокальная педагогика, психофизиология пения, репертуарная адаптация.

PRINCIPLES OF ANDRAGOGY IN THE WORK OF A CONCERTMASTER WITH ADULT AND ELDERLY AMATEUR SINGERS

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing andragogical principles in the activities of a concertmaster working with amateur vocalists of adult and elderly age. Five principles have been identified and operationalized: subject-subject interaction, reliance on experience, contextuality, adaptability, and reflexivity. The effectiveness of their implementation has been experimentally confirmed, resulting in a statistically significant improvement in the purity of intonation, an expansion of the singing range, and a decrease in situational anxiety. The article provides methodological recommendations for accompanists working with amateur vocalists of advanced age in a vocal ensemble.

Keywords: andragogy, accompanist, adult amateur vocalists, old age, vocal pedagogy, psychophysiology of singing, and repertoire adaptation.

Введение. Демографические тренды последнего десятилетия свидетельствуют об устойчивом росте доли населения старше трудоспособного возраста. По данным аналитических обзоров, в Российской Федерации каждый четвёртый гражданин перешагнул 60-летний рубеж, при этом значительная часть сохраняет высокую социальную и творческую активность [1].

Современная система музыкального образования все чаще сталкивается с запросом со стороны взрослой аудитории, стремящейся обучаться вокальному искусству на любительском уровне. Этот процесс отражает общую тенденцию к непрерывному образованию и творческой самореализации личности. Однако традиционные методы

подготовки профессиональных музыкантов, основанные на педагогических моделях, ориентированных на детей и подростков, зачастую оказываются малоэффективными в работе со взрослыми людьми.

В научной статье Кукуев А. И. Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке [2] говорится о том, что взрослый обучающийся принципиально отличается от ребёнка по всем векторам учебной деятельности: он автономен, обладает обширным жизненным и слушательским опытом, мотивирован преимущественно внутренними потребностями, ждёт немедленного практического применения приобретаемых навыков. Игнорирование этих особенностей ведёт к отторжению учебного материала, быстрому разочарованию и прекращению занятий.

Особую остроту проблеме придаёт геронтологический ракурс. Г. Б. Кошарная [3] указывает, что после 60 лет обучение выполняет не только развивающую, но и компенсаторную, адаптационную и антидепривационную функции. Вокальная активность способствует сохранению когнитивной гибкости, эмоциональной стабильности и физиологического тонуса дыхательной системы. Вместе с тем пожилой возраст сопряжён с комплексом психофизиологических изменений голосового аппарата: пресбифонией, снижением эластичности голосовых связок, уменьшением жизненной ёмкости лёгких, замедлением нервно-мышечной реакции [4]. Эти процессы требуют не просто педагогической, но и андрагогической компетентности концертмейстера, который в любительском вокальном коллективе с возрастным певцом выступает со-творцом и фасилитатором, а не только исполнителем фортепианного сопровождения.

Отечественная музыкальная педагогика лишь в последние годы начала осмысливать андрагогический потенциал концертмейстерской профессии. А. И. Кукуев [5] адаптировала базовые постулаты Ноулза к программам дополнительного музыкального образования, доказав, что совместное целеполагание и опора на предшествующий музыкальный опыт повышают результативность взрослых в два с половиной раза. С. Ким [6] впервые описала специфику концертмейстерской работы с возрастными вокалистами, однако ограничилась технологическими рекомендациями, не выходя на системный андрагогический уровень. И.А. Белецкая [7] показала, что совместный отбор репертуара, основанный на личных музыкальных предпочтениях, значимо усиливает внутреннюю мотивацию, однако не раскрыла механизмов трансформации партии сопровождения. Открытым остаётся вопрос о целостной системе андрагогических принципов, которыми должен руководствоваться концертмейстер в повседневной практике с данной категорией обучающихся.

Обзор исследований. Теоретико-методологический каркас андрагогики оформился благодаря работам М. Ш. Ноулза, в которых сформулированы шесть базовых положений: потребность знать, самоуправляемость, роль опыта, готовность учиться, ориентация на задачу и внутренняя мотивация [2]. Применительно к музыкальному образованию эти положения требуют инструментальной конкретизации. А.И. Кукуев [5] предложил трехуровневую модель андрагогического сопровождения, включающую диагностический, рефлексивный и проектный этапы. Его данные подтверждают, что у взрослых певцов-любителей сформирован устойчивый слушательский опыт, который необходимо целенаправленно актуализировать, а не подавлять академическим каноном.

Геронтологическая составляющая проблемы раскрыта в работе Г. Б. Кошарной [3], где обоснована необходимость сочетания дидактических и геронтотехнологических подходов. Автор подчёркивает, что для пожилых людей характерны замедленный темп усвоения, боязнь неудачи и потребность в позитивной эмоциональной атмосфере. В вокальной сфере эти особенности накладываются на возрастную трансформацию голоса. В работе Е.П. Комаровской, Я.В. Боровиковой, Г.П. Жирковой [4] детально описала пресбифонические изменения: сужение диапазона, потерю тембральной ровности,

появление «продуваемого» звука. А.Д. Гиль [8] дополнила картину анализом компенсаторных вокальных упражнений и указала, что механическое перенесение методик молодёжного обучения на пожилых чревато гипертонусом гортани и быстрой утомляемостью.

В контексте концертмейстерской деятельности необходимо учитывать, что фортепианная фактура способна как поддерживать, так и блокировать естественное голосоведение. И. К. Иванова [13] подчёркивает, что концертмейстер обязан владеть искусством аранжировки сопровождения «под певца» – упрощать плотную аккордовую вертикаль, транспонировать, менять штрихи. Эта идея получила развитие в исследовании Е. А. Ломакиной [11], показавшей, что адаптация аккомпанемента для непрофессиональных певцов снижает интонационную нагрузку и способствует более свободному звукоизвлечению. С. Ким [6] ввела понятие «концертмейстер-тьютор» применительно к работе с возрастными вокалистами, однако не предложила системных принципов такого взаимодействия.

Мотивационные аспекты подробно изучены в рамках теории самодетерминации Е.А. Макарова и М.И. Мещерякова [9], адаптировавшая шкалу внутренней мотивации для пожилых обучающихся, установила, что у 87% вокалистов-любителей старше 60 лет доминируют мотивы самореализации и общения, тогда как внешние стимулы (конкурсы, оценки) практически не действуют. Это диктует концертмейстеру необходимость избегать оценочных суждений и переходить к технике рефлексивного диалога. Методика «Дневника певца», предложенная Т. В. Свитовой [10], обеспечивает систематическую рефлексию и совместный анализ аудиозаписей, что полностью соответствует андрагогическому принципу самоуправляемого обучения.

Субъект-субъектное взаимодействие концертмейстера и вокалиста исследовано в работе С.А. Котовой и В.В. Цветкова [12], где ко-конструирование индивидуального маршрута рассмотрено как технология, повышающая учебную автономию взрослого. Принципиально важным представляется вывод автора о том, что партнёрство возможно лишь при условии паритета творческих вкладов: концертмейстер привносит профессиональное мастерство, вокалист – уникальный слушательский и эмоциональный капитал. Такой подход перекликается с концепцией «концертмейстера-фасилитатора» [6] и закладывает основу для формулирования андрагогических принципов работы.

Имеющиеся исследования создают необходимые теоретические предпосылки, однако до сих пор отсутствует интегративная модель, объединяющая андрагогические принципы с конкретными концертмейстерскими технологиями в работе с вокалистами-любителями пожилого возраста.

Методы. Эмпирическое исследование проводилось в 2021–2026 гг. на базе любительского вокального коллектива «Гармония» г. Екатеринбурга. Выборка включала 15 вокалистов-любителей (12 женщин, 3 мужчины) в возрасте от 59 до 79 лет ($M = 67{,}4$; $SD = 6{,}2$), не имеющих профессионального музыкального образования, но обладающих опытом сольного и ансамблевого. В исследовании участвовал концертмейстер со стажем работы более 40 лет, прошедший предварительный инструктаж по андрагогическим основам взаимодействия.

На констатирующем этапе с помощью структурированного интервью и анкетирования фиксировались: доминирующая мотивация (адаптированная шкала внутренней/внешней мотивации Ryan and Deci, апробированная на российской выборке пожилых); музыкальные предпочтения; самооценка певческих возможностей. Экспертное прослушивание (трое независимых специалистов с вокально-педагогическим образованием) оценивало: точность интонирования (в процентах корректно интонированных звуков в пределах рабочего диапазона), границы диапазона (в полутонах), тембральную ровность (по

10-балльной шкале), уровень ситуативной тревожности перед публичным выступлением (шкала Спилбергера – Ханина).

Формирующий этап состоял в реализации андрагогически ориентированного алгоритма, включавшего пять компонентов:

1. Совместная постановка индивидуальных целей на полугодие, фиксируемых в форме устного контракта;
2. Диагностическое собеседование для выявления музыкально-слухового опыта (любительское музицирование, посещение концертов, знание репертуара определённых эпох);
3. Конструирование репертуарного плана на основе личных предпочтений с последующей адаптацией фортепианной фактуры концертмейстером (транспонирование в удобную тесситуру, упрощение аккордовой вертикали, замена плотного изложения на разреженную фигурацию, запись облегчённых фонограмм для домашних занятий);
4. Рефлексивные паузы после каждого занятия: совместное прослушивание аудиозаписей фрагментов, сравнение с эталонными интерпретациями (предлагаемыми самим вокалистом), фиксация динамики в «Дневнике певца»;
5. Периодическое анкетирование удовлетворённости и экспертная оценка прогресса по тем же критериям, что на констатирующем этапе.

Статистическая обработка выполнялась с использованием непараметрического T-критерия Вилкоксона для связанных выборок, достоверность различий принималась при $p < 0,05$.

Результаты. Годовая динамика продемонстрировала статистически значимые позитивные сдвиги по всем измерявшимся показателям. Чистота интонирования возросла с $64,3 \pm 5,8$ % до $75,4 \pm 6,1$ % (прирост 17,3 %; $T = 12$; $p = 0,008$). Средний певческий диапазон расширился на 5,1 полутона (примерно кварта), что согласуется с данными Гиль А.Д. [8] об эффективности возраст-ориентированного вокального тренинга. Тембральная ровность улучшилась с $5,8 \pm 0,9$ до $7,2 \pm 0,8$ баллов. Ситуативная тревожность перед контрольным выступлением снизилась на 23 % (с $48,6 \pm 7,2$ до $37,5 \pm 6,4$; $T = 7$; $p = 0,022$), что подтверждает антистрессовый потенциал музицирования.

Анализ позволил выделить механизмы, определившие положительную динамику. В рамках принципа опоры на опыт концертмейстер целенаправленно актуализировал слушательский багаж участников. Например: участница 72 лет, не имевшая вокальной подготовки, но глубоко знавшая репертуар К. Шульженко, на диагностическом собеседовании предложила трактовку романса «Синий платочек», основанную на воспоминаниях о семейных застольях. Концертмейстер, опираясь на эти интонационные подсказки, оформил аккомпанемент в стилизованной манере 1940-х годов, что сократило фазу постановки художественной задачи и сразу перевело работу в продуктивное русло. Данный случай иллюстрирует тезис Кукуева [5] о конвертации житейского музыкального опыта в исполнительский ресурс.

Принцип адаптивности воплощался в гибком изменении фортепианной фактуры. У 79-летнего баритона с выраженным возрастным тремором голоса и сниженной выносливостью концертмейстер заменил плотную аккордовую вертикаль романса М. Глинки «Я помню чудное мгновенье» на лёгкие арпеджированные фигурации в среднем регистре, избегая одновременного звучания широких интервалов. Тональность была транспонирована на малую терцию вниз, что сняло избыточное напряжение гортани. Аналогичный подход описан Ломакиной [11], указавшей, что разрежение фактуры уменьшает слуховую нагрузку и позволяет певцу сосредоточиться на кантилене. Ещё одна участница 68 лет, желавшая исполнить арию Виолетты, но объективно не справлявшаяся с оригинальной тесситурой, получила адаптированную версию, в которой виртуозные

пассажи были заменены плавными подголосками, а верхние ноты – на октавные ходы. Благодаря этому номер был успешно представлен на концерте, что укрепило уверенность певицы.

Субъект-субъектное взаимодействие реализовывалось через рефлексивные паузы. Концертмейстер не давал готовых указаний, а с помощью открытых вопросов («Где, на Ваш слух, звук получился наиболее свободным?», «Что бы Вам хотелось изменить в сопровождении, чтобы петь было удобнее?») стимулировал осознанную вокализацию. В «Дневнике певца» фиксировались не только технические замечания, но и эмоциональные отклики. Одна из участниц отметила: «Сегодня я впервые услышала в записи, что «зажимаю» звук на верхнем «ми»; мы с концертмейстером решили эту ноту пока не брать, а отработать подходы». Такой формат полностью согласуется с моделью Свитовой [10] и обеспечивает перенос ответственности за прогресс на самого обучающегося.

Принцип контекстности находил выражение в привязке репертуара к личностно значимым событиям. Один из участников готовил романс «Ямщик, не гони лошадей» для выступления на юбилее супруги; другая – колыбельную для записи видеопоздравления внуку. Конкретная жизненная задача превращала рутинные вокальные упражнения в осмысленную деятельность, что, согласно Макаровой и Мещеряковой [9], является ключевым фактором поддержания внутренней мотивации у пожилых.

Сопоставление с традиционной моделью, где концертмейстер играет партию аккомпанемента без вариаций, а замечания носят директивный характер, выявило качественные преимущества андрагогического подхода. Николаева [15] отмечает, что жёсткая субординация провоцирует у возрастных певцов регресс к «ученической» позиции, что парадоксальным образом увеличивает страх ошибки. В нашем исследовании все 15 участников отметили в итоговых анкетах, что партнёрский стиль концертмейстера способствовал психологической безопасности и желанию экспериментировать со звуком.

Ограничением исследования является малый объём выборки и отсутствие контрольной группы, обучавшейся по традиционной методике в идентичных условиях. Дальнейшая работа может быть направлена на расширение выборки и проведение рандомизированного контролируемого эксперимента.

Выводы. Проведённое исследование позволило сформулировать пять андрагогических принципов деятельности концертмейстера с вокалистами-любителями взрослого и пожилого возраста:

1. Принцип субъект-субъектного взаимодействия – равноправное партнёрство, совместное целеполагание, интерпретационный поиск, исключающий доминирование профессиональной позиции концертмейстера.
2. Принцип опоры на опыт – систематическое выявление и включение в работу слушательского, музыкально-бытового и вокального опыта обучающегося, рассматриваемого как ценный ресурс.
3. Принцип контекстности – подбор репертуара и исполнительских задач, имеющих личностный смысл (семейные торжества, клубные выступления, создание аудиоархива для близких).
4. Принцип адаптивности – гибкое изменение фортепианной фактуры, тональности, темпа, штрихов в соответствии с возрастными психофизиологическими особенностями и текущим состоянием певца.
5. Принцип рефлексивности – регулярная совместная оценка прогресса по объективным (аудиозапись) и субъективным (дневник) критериям, стимулирующая осознанное отношение к певческому процессу.

Практическая реализация перечисленных принципов превращает концертмейстера из сопровождающего специалиста в полноценного андрагога, способного существенно повысить вокальный, когнитивный и общекультурный ресурс пожилого человека.

Полученные результаты вносят вклад в развитие методики концертмейстерской работы и могут быть использованы при проектировании программ повышения квалификации концертмейстеров, работающих в учреждениях дополнительного образования и социально-культурной сферы. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка цифровых инструментов (мобильных приложений) для асинхронной рефлексии и самоконтроля вокалистов старшего возраста, а также адаптация предложенных принципов к дистанционному формату занятий. Обзор современных публикаций [16] подтверждает растущий интерес к проблеме и востребованность междисциплинарных решений на стыке андрагогики, музыкальной педагогики и геронтологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калачикова О.Н., Короленко А.В., Нацун Л.Н. Теоретико-методологические основы исследования активного долголетия // Мониторинг. 2023. №1 (173). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-issledovaniya-aktivnogo-dolgoletiya (дата обращения: 29.06.2026).
2. Кукуев А. И. Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке // Проблемы современного образования. 2010. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-etimologiya-i-upotreblenie-termina-v-zarubezhnoy-nauke (дата обращения: 29.06.2026).
3. Кошарная Г.Б., Щанина Е.В. Особенности обучения пожилых людей // ИТС. 2013. №4 (73). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-pozhilyh-lyudey (дата обращения: 29.06.2026).
4. Комаровская Е.П., Боровикова Я.В., Жиркова Г.П. Геронтологическое образование в российской федерации в системе непрерывного образования // Известия ВГПУ. 2018. №10 (133). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gerontologicheskoe-obrazovanie-v-rossiyskoy-federatsii-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 29.06.2026).
5. Кукуев А. И. Андрагогика в изложении последователей Малколма Ш. Ноулза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №4-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-v-izlozhenii-posledovateley-malkolma-sh-noulza (дата обращения: 29.06.2026).
6. Ким С. Педагогические принципы работы концертмейстера с вокалистами и инструменталистами // Наука и мировоззрение. 2026. №73. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-printsipy-raboty-kontsertmeystera-s-vokalistami-i-instrumentalistami (дата обращения: 29.06.2026).
7. Белецкая И.А. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов // Современное педагогическое образование. 2023. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-andragogicheskih-printsipov-obucheniya-v-podgotovke-i-povyshenii-kvalifikatsii-pedagogov (дата обращения: 26.06.2026).
8. Гиль А.Д. Обучение пению людей пожилого возраста с учетом особенностей их здоровья // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 30-37. DOI:10.34670/AR.2023.12.80.003. URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2023-1/a3-gil.pdf (дата обращения: 26.06.2026).

9. Макарова Е.А., Мещерякова М.И. Формирование и стимулирование мотивации в образовательном процессе // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-stimulirovanie-motivatsii-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 26.06.2026).
10. Свитова Т.В. Рефлексия как способ саморазвития музыканта-исполнителя // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-sposob-samorazvitiya-muzykanta-ispolnitelya (дата обращения: 26.06.2026).
11. Ломакина Е.А. Концертмейстерская мобильность в работе над фактурой песенного аккомпанемента // Развитие личности средствами искусства. 2025. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsertmeysterskaya-mobilnost-v-rabote-nad-fakturoy-pesennogo-akkompanementa (дата обращения: 29.06.2026).
12. Котова С.А., Цветков В.В. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута / С.А. Котова, В.В. Цветков // Школьные технологии. 2017. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatelnogo-marshruta (дата обращения: 26.06.2026).
13. Иванова И. К. Концертмейстерское искусство и педагогический процесс // Культура. Духовность. Общество. 2014. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsertmeysterskoe-iskusstvo-i-pedagogicheskiy-protsess (дата обращения: 29.06.2026).
14. Василькова Т. А. Основы андрагогики: учеб. пособ. М.: КНОРУС, 2009. 256 с.
15. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: дис. … доктора пед. наук. М., 2000. 393 с.
16. Мухлаева Т.В. Андрагогика, классика и современность: анализ корпуса литературы // ЧиО. 2025. №1 (82). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-klassika-i-sovremennost-analiz-korpusa-literatury (дата обращения: 29.06.2026).

Понькина Антонина Михайловна
доктор искусствоведения, доцент,
профессор кафедры инструментов военных оркестров
Военный институт (военных дирижеров)
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации»
e-mail: ponkina_2006@mail.ru

Ponkina Antonina M.
Doctor of Art History, Associate Professor,
Professor of the Department of Military Band Instruments
Military Institute (Military Conductors)
Military University named after Prince Alexander Nevsky
Ministry of Defense of the Russian Federation

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В последнее десятилетие кардинально изменяется осуществление образовательного процесса в высших учебных заведениях, в том числе, высших учебных заведениях искусств и культуры. Проведение индивидуальных занятий по специальным дисциплинам профессионального цикла сопровождается необходимостью обращения к инновационным образовательным технологиям, специфика использования которых в творческих вузах ранее не становилась предметом статьи. Обобщение и систематизация информации, способствующей получению результатов исследования в рамках поставленных задач, стало возможно благодаря сравнительному методу, позволившему выявить ряд особенностей. Во-первых, применение электронных технических средств обучения и обращение к электронным образовательным ресурсам регламентируется содержанием структурных элементов индивидуального занятия. Во-вторых, сочетание различных задач требует введения в контекст урока не только электронного учебника наряду с мультимедийной презентацией (являющихся обязательными атрибутами), но и аудио- и видеозаписей, нотного материала в электронном формате, электронных обучающих программ, учебно-тренировочных комплексов, тренажеров, среди которых тренажер-измеритель исполнительского дыхания, тренажер-симулятор публичных выступлений, программы для спектрального и цифрового анализа звука и прочее.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, индивидуальные занятия, специальный инструмент, высшие учебные заведения культуры и искусств, презентация, электронный учебник, электронное тестирование, программа для электронного тестирования, мультимедиа.

FEATURES OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN INDIVIDUAL LESSONS USING SPECIAL TOOLS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ARTS AND CULTURE

Abstract. Over the past decade, the educational process at higher education institutions during individual lessons on specialized professional disciplines has become increasingly dependent on innovative educational technologies. The specifics of their use in higher education

institutions of arts and culture have not previously been the subject of this article. The generalization and systematization of information, which facilitated the acquisition of research results within the framework of the stated objectives, became possible thanks to the comparative method, which allowed us to identify a number of specific features. First, the use of electronic teaching aids and access to electronic educational resources is regulated by the content of the structural elements of the individual lesson. Secondly, the combination of various tasks requires the inclusion of not only an electronic textbook and a multimedia electronic presentation (both mandatory), but also electronic training aids, audio and video recordings, electronic sheet music, electronic learning programs, and electronic training systems, including a performance breathing simulator, a public speaking simulator, programs for spectral and digital sound analysis, and more.

Keywords: electronic educational resources, individual lessons, specialized tools, higher education institutions of culture and the arts, presentation, electronic textbook, electronic testing, electronic testing software, multimedia.

Повсеместное внедрение компьютерных технологий во все социальные сферы обусловило интегрирование электронных ресурсов и в систему высшего образования. Возможность получения знаний – помимо общепринятого очного и заочного обучения, базирующегося на контактной работе преподавателя с обучающимися, – путём применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при помощи электронных образовательных и электронных образовательно-информационных ресурсов, коренным образом изменило технологию проведения занятий, способствовав внедрению в образовательный процесс обучающих компьютерных программ, электронных модулей проверки знаний (модулей для проведения тестирования или, так называемых, электронных тестовых заданий и электронных викторин), электронных учебников и учебных пособий, электронных тренажеров для формирования навыков и много другого.

Вышеописанные трансформации внесли коррективы в методику подготовки и проведения индивидуального занятия по учебным дисциплинам творческого направления, например, «Специальный инструмент» или являющейся аналогичной «Инструменты военного духового оркестра» [1] и т.д., наряду с комплектованием необходимых для осуществления педагогической деятельности учебно-материальной базы и учебно-методической документации. Так, в оснащении аудитории для занятий, согласно способствующей формированию навыков воплощения собственной интерпретации музыкального произведения и реализации исполнительского замысла [1] специфики, появляется акцент на технических средствах обучения.

В соответствии с новыми требованиями, наличие в классе обязательного для проведения урока мультимедийного оборудования – интерактивной доски, ноутбука, метронома, фото-, аудио-, видео-, звукоусиливающей аппаратуры и иных демонстрационных средств, персонального компьютера, многофункционального устройства (МФУ) – позволяет на ином уровне осваивать преподносимый материал благодаря открывшейся возможности обращения к инновационным образовательным технологиям: мультимедийной презентации, аудио- и видеозаписям, электронным учебникам, тестовым модулям, тренажерам, учебно-тренировочным комплексам, обучающим программам, программам цифрового анализа звука и прочим.

Краткий обзор исследований (литературы). Внедрение ранее не использовавшихся образовательных технологий в учебный процесс, в частности, на кафедре инструментов военных оркестров института военных дирижеров, в свете заинтересованности профессорско-преподавательского состава обусловило ряд новаций в рамках индивидуальных занятий по дисциплине «Инструменты военного духового оркестра». Создание инновационного кабинета, инициированное кандидатом

искусствоведения, доцентом С.В. Кирилловым [2; 3], позволило проведение методических экспериментов, затрагивающих область технологии исполнения на духовых инструментах.

Результаты экспериментальной деятельности членов кафедры отражены в большом количестве научных и методических публикаций, направление тематического вектора которых предрешило разделение изданного на данный момент исследовательского контента на несколько групп. Первая группа работ касается специфики формирования исполнительских компетенций на индивидуальных занятиях по творческим дисциплинам профессионального цикла (И. Батищев в соавторстве с В. Мануйловым [4], Т. Герасимова и И. Якушев [5], Л. Илларионова, Э. Степенко [6; 7], М. Лаврик совместно с Н. Ануфриевой [8], Р. Лаптев [9]). Во второй – С. Джиоев [10], С. Кириллов [2; 3; 11], И. Якушев [21; 22], А. Козляковский [14], М. Лаврик [15; 16], В. Мануйлов [17; 18], М. Мельник [19], А. Понькина [1; 20; 21; 24], Г. Соколов и В. Аникин [22] – внимание авторов непосредственно фокусируется на использовании инновационных методов в процессе обучения.

Методы (методики). Невзирая на существование объемного пласта научно-методического наследия, анализ касающегося вышеупомянутой проблематики корпуса трудов выявил отсутствие статей, направленных на характерные тенденции внедрения инновационных методов обучения при проведении индивидуальных занятий в высших учебных заведениях искусств и культуры. Сложившаяся на данный момент ситуация, в части решения затронутой проблемы, говорит в пользу актуальности избранной темы для статьи. Обращение к кругу вопросов, связанному с выступившими в качестве объекта инновационными методами обучения, определило необходимость концентрации внимания на особенностях использования электронных образовательных ресурсов при проведении индивидуальных занятий по специальному инструменту в высших учебных заведениях искусств и культуры как предмета статьи. Обобщение и систематизация информации, способствующей получению результатов исследования в рамках поставленных задач, стало возможно благодаря сравнительному методу.

Результаты и их обсуждение. Методика проведения индивидуального занятия регламентирует использование электронных технических средств обучения, обращение к электронным образовательным ресурсам и обязательную учебно-методическую документацию. Привлечение электронных образовательных ресурсов реализовывается по желанию преподавателя исходя из утвержденной руководством высшего учебного заведения структуры занятия (в институте военных дирижеров Военного университета – это вступление, основная часть, заключение) и семантики, соответствующей изучаемой теме.

Вступительная часть индивидуального занятия – определенная нормами продолжительность равняется пяти минутам – направлена на проверку качества отработки вопросов и заданий, поставленных на самостоятельную подготовку. Текущий контроль проводится в виде тестирования (рамки временного интервала от 1,5 – до 2 минут), электронный тестовый модуль для которого создается при помощи программы «*My test editor*». Проверка готовности курсантов – осуществляется в программе «*My test student*», позволяющей работать с тестовыми заданиями по пройденному материалу любой сложности. Сформированный перечень вопросов направлен на технологию исполнения штрихов, знание которой, в свете воспитания дирижера военного духового оркестра, является одной из наиболее значимых проблем.

Результат электронного тестового опроса определяет степень усвоения пройденного, что помогает выявить необходимость повторного акцентирования внимания на предыдущем материале в процессе проведения основной части индивидуального занятия. Количество баллов (правильный ответ оценивается системой в один балл) коррелируется с оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Так, оценка

«отлично» предполагает ответы на все вопросы. «Хорошо» – допускает один неправильный ответ. Оценка «удовлетворительно» выставляется при правильных ответах на три вопроса. «Неудовлетворительно» – ответы были получены на два и менее вопросов.

Выбор инновационных технологий при проведении основной части индивидуального занятия связан с необходимостью реализации обязательных структурных элементов, среди которых:

– подготовка исполнительского аппарата к игре на инструменте (так называемая, «разминка» или «разогрев» артикуляционно-резонирующего аппарата, амбушюра и дыхания) – работа над «выдержанными» («длинными») звуками;
– исполнение гамм и этюдов;
– работа над художественными произведениями.

Сочетание нескольких различных задач требует от профессорско-преподавательского состава введения в контекст урока не только электронного учебника наряду с мультимедийной презентацией, являющихся обязательными атрибутами, но и использования аудио- и видеозаписей, нотного материала в электронном формате, электронных обучающих программ, учебно-тренировочных комплексов и тренажеров.

К примеру, при работе с демонстрируемым электронным учебником, помимо ознакомления с основным материалом по учебному вопросу, появляется возможность осуществлять переход по ссылкам на различные интернет-ресурсы, контент которых хранит подробные дополнительные сведения по изучаемой теме, что способствует расширению кругозора и сокращению временного интервала при развитии обязательных профессиональных исполнительских компетенций. Помимо этого, использование электронного учебника на самостоятельных занятиях позволяет пройти тестирование в электронном формате, оценка по завершении которого указывает на выявленные недостатки и необходимость повторения изученного ранее.

Специфика подготовки исполнительского аппарата к игре на инструменте сопряжена с выверенностью выработанной исполнительской технологии, позволяющей при соблюдении принципов естественности, рациональности и свободы сформировать навыки игры на инструменте с учетом специфики службы в военном духовом оркестре, обуславливающей необходимость владения несколькими типами исполнительской постановки, характеризующей:

– игру в положении стоя;
– игру в положении сидя;
– игру при движении строевым шагом [1].

Основным при совершенствовании вышеперечисленных типов исполнительской постановки является развитие исполнительского дыхания, предполагающего продолжительный интенсивный выдох на «опоре». Анализ корреляции качества происходящих в организме физиологических процессов с «акустической картиной» (Л. Бондарко) [23] звуковой модели производится при помощи тренажера-измерителя исполнительского дыхания [13], полезная модель которого создана профессорско-преподавательским составом кафедры инструментов военных оркестров. Суть изобретения заключается в развитии интенсивности и продолжительности выдоха, формирующего необходимые условия для полноценного звучания инструмента путём фиксирования фактических показателей.

Изучение гамм, этюдов и произведений сопровождается работой над выработкой правильной технологии исполнения модели штриха и качества тембра звука. Визуализация штрихов (атаки, стационарной части и окончания) позволяет осознавать степень трансформации модели при воссоздании художественных опусов различных стилей и контролировать технологию исполнения модели штриха. Наряду с этим, при работе над

интерпретационной версией произведений композиторов различных эпох, созданных в рамках определенного тембрового поля, на первый план выходит характер тембрального звучания духового инструмента, взаимообусловленный положением артикуляционно-резонирующего аппарата и амбушюра [24]. Зависящее от правильного положения артикуляционно-резонирующего аппарата качество звучания различных регистров инструмента и тембральные изменения в инновационном классе отображаются при помощи спектрограмм в процессе анализа «физико-акустических основ тембрального изменения звука» (М. Лаврик) [8; 15].

Проведение основной части индивидуального занятия завершается отработкой трудных отрывков изучаемого в классе художественного сочинения. Концертное воплощение музыкального опуса на всех этапах сценической карьеры у преимущественного большинства исполнителей сопровождается эстрадным волнением и, лишь в некоторых случаях, у наиболее одарённых индивидуумов, куражом – высшей стадией сценического волнения, обуславливающей творческую приподнятость и свободу выбора при концертном музыкально-исполнительском высказывании. В этой связи, И. Якушев и С. Кириллов отмечают: «При подготовке музыкантов-исполнителей – военных дирижёров одной из актуальных проблем является проблема сценического волнения. Она затрагивает не только всех исполнителей на духовых и ударных инструментах. С данной проблемой знакомы и дирижёры и все те, кому по роду своей деятельности приходится выступать перед аудиторией» [13, с. 255].

Феномен эстрадного волнения в определенной степени связан с отсутствием навыка сценической выдержки, формирование которого сопровождается необходимостью увеличения количества концертных выступлений, что не всегда возможно в процессе обучения. Решением проблемы становится создание искусственной сценической среды или, так называемой, виртуальной сценической среды за счёт введения в процесс обучения тренажеров, позволяющих имитировать условия сценического выступления, как, например, тренажер-симулятор публичных выступлений, представляющий собой 3*D* очки с загруженными видеофайлами. Приспособление позволяет в виртуальной реальности находиться в зрительном зале, слышать аплодисменты при выходе на сцену и выступать перед виртуальной публикой [13, с. 256]. Регулярные виртуальные выступления уменьшают потери при исполнении, вследствие возникающего эстрадного волнения.

Заключительная часть занятия (длительность по регламенту 5 минут) предполагает оценку сформированности навыков обучающегося – тестирование по пройденному на протяжении индивидуального занятия материалу, в частности, музыкальной терминологии, встречающейся в нотном тексте избранного для исполнения сочинения и формирование задания на самостоятельную подготовку. Возможность использования в процессе самостоятельных занятий мультимедийных презентаций и электронных учебников позволяет акцентировать внимание обучающихся помимо обязательной литературы для проработки учебного вопроса (печатный вариант учебника) на детальном изучении аудио- и видеозаписей, используемых при проведении индивидуального занятия.

Выводы и заключение. Таким образом, анализ использования электронных образовательных ресурсов на индивидуальных занятиях по специальному инструменту в высших учебных заведениях искусств и культуры выявил ряд особенностей. Использование электронных технических средств обучения и обращение к электронным образовательным ресурсам регламентируется структурой и содержанием частей (вступительная, основная и заключительная) индивидуального занятия. Текущий контроль производится в виде тестирования – длительность тестирования определена в рамках временного интервала от 1,5 до 2 минут – при помощи электронных программ «*My test editor*» и «*My test student*». По завершении тестирования электронный тестовый модуль выдает результат опроса,

определяющий степень усвоения курсантом пройденного материала, что помогает выявить необходимость повторного акцентирования внимания на предыдущем материале при проведении основной части индивидуального занятия.

Сочетание различных задач в процессе проведения основной части индивидуального занятия предполагает обращение не только к электронному учебнику наряду с мультимедийной презентацией (являющихся обязательными атрибутами), но и использование электронных тренажеров, аудио- и видеозаписей, нотного материала в электронном формате, электронных обучающих программ и учебно-тренировочных комплексов. В частности, анализ соответствия исполнительского выдоха необходимым для формирования звуковой модели критериям позволяет тренажер-измеритель исполнительского дыхания. Звуковые осциллограммы способствуют совершенствованию основных технических навыков при работе над гаммами, специальными упражнениями и этюдами. Зависящее от правильного положения артикуляционно-резонирующего аппарата качество звучания различных регистров инструмента и изменение тембрального звучания визуализируется при помощи спектрограмм. Решение проблемы преодоления сценического волнения – тренажер-симулятор публичных выступлений, представляющий собой 3*D* очки с загруженными видеофайлами, позволяющие создание искусственной сценической среды или, так называемой, виртуальной сценической среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Понькина, А.М. Специфика проведения индивидуальных занятий по теме «Основы техники игры на инструментах военного духового оркестра» в военном институте (военных дирижёров) Военного университета / А.М. Понькина // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2025. – № 1 (23). – С. 26–35.
2. Кириллов, С.В. Концептуальный подход к внедрению инновационной образовательной технологии в методику обучения игре на духовых инструментах / С.В. Кириллов // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: Материалы докладов всероссийской межвузовской научно-практической конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, 2022. – С. 73–79.
3. Кириллов, С.В. Особенности и перспективы внедрения в учебный процесс кафедры инструментов военных оркестров инновационной образовательной технологии обучения / С.В. Кириллов // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: Материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. – Москва: Военный университет, 2021. – С. 66–69.
4. Батищев, И.В., Мануйлов, В.Н. Методическое обеспечение профессиональной подготовки современных исполнителей на тромбоне в военных оркестрах вооруженных Сил Российской Федерации / И.В. Батищев, В.Н. Мануйлов // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2021. – № 1 (15). – С. 105–116.
5. Герасимова, Т.Н., Якушев, И.В. Формирование исполнительских компетенций у обучающихся в высшем военно-музыкальном учебном заведении на основе применения тренажера-визуалайзера / Т.Н. Герасимова, И.В. Якушев // Мир образования – образование в мире. – 2025. – № 2 (98). – С. 237–244.
6. Илларионова, Л.П., Степенко, Э.А. Современные методологические подходы к профессиональной подготовке в вузе будущих военных музыкантов (дирижёров) /

Л.П. Илларионова, Э.А. Степенко // Педагогическая наука в современном обществе: междисциплинарный подход: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023. – С. 74–77.

7. Степенко, Э.А. Интерактивные педагогические технологии в процессе формирования в военном вузе профессиональной культуры будущих военных музыкантов / Э.А. Степенко // Традиции и новации в системе профессионального образования: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023. – С. 150–154.
8. Лаврик, М.В., Ануфриева, Н.И. Технологический подход как дидактическая основа процесса формирования навыков исполнительского дыхания у курсантов-духовиков в цифровой среде военного вуза / М.В. Лаврик, Н.И. Ануфриева // Искусство и образование. – 2024. – № 3 (149). – С. 137–143.
9. Лаптев, Р.Г. Методика формирования профессиональных компетенций оркестрового музыканта у исполнителя на духовых инструментах / Р.Г. Лаптев // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2021. – № 1 (15). – С. 69–80.
10. Джиоев, С.Л., Кириллов, С.В. Учебно-тренировочный комплекс «Виртуальный духовой оркестр» / С.Л. Джиоев, С.В. Кириллов // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: материалы межвузовской конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского, 2023. – С. 25–31.
11. Кириллов, С.В. Искусственный интеллект в музыкальном исполнительском искусстве и образовании / С.В. Кириллов // Искусствоведение. – 2025. – № 2. – С. 133–144.
12. Якушев, И.В. Тренажёр-визуалайзер для медных духовых инструментов с воронкообразными мундштуками / И.В. Якушев // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд: Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Москва: Военный университет, 2018. – С. 151–157.
13. Якушев, И.В., Кириллов, С.В. Интенсификация искусства игры на духовых инструментах. Объективный контроль исполнительского процесса / И.В. Якушев, С.В. Кириллов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 4. – С. 253–258.
14. Козляковский, А.А. Визуализация исследования костно-мышечной системы верхних конечностей музыканта-ударника при помощи лучевой диагностики / А.А. Козляковский // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: материалы межвузовской конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского, 2023. – С. 38–47.
15. Лаврик, М.В. Влияние физико-акустических факторов на тембральные особенности звучания медных духовых инструментов при обучении музыкантов-исполнителей / М.В. Лаврик // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 5. – С. 418–430.
16. Лаврик, М.В., Джиоев, С.Л. Применение физико-акустических основ тембрального изменения звука при обучении игре на духовых инструментах / М.В. Лаврик, С.Л. Джиоев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 164–167.

17. Мануйлов, В.Н. Применение цифрового анализа звука в процессе подготовки исполнителей на медных духовых инструментах / В.Н. Мануйлов // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: Материалы докладов Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского, 2022. – Том 2. – С. 62–67.
18. Мануйлов, В.Н. Физико-акустические особенности звукоизвлечения на медных духовых и их влияние на функционирование игрового аппарата исполнителя / В.Н. Мануйлов // Актуальные проблемы общего и дополнительного образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 38.
19. Мельник, М.А. Электронно-образовательный ресурс как неотъемлемая часть методического обеспечения профессиональной подготовки будущих военных дирижёров на кафедре инструментов военных оркестров в классе кларнета / М.А. Мельник // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: Материалы докладов всероссийской межвузовской научно-практической конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, 2022. – С. 124–130.
20. Понькина, А.М. Акустический импеданс при игре на духовых инструментах / А.М. Понькина // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: Материалы докладов всероссийской межвузовской научно-практической конференции. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, 2022. – С. 131–139.
21. Понькина, А.М. Экспериментальные исследования исполнительского аппарата музыканта-духовика / А.М. Понькина // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: Материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. – Москва: Военный университет, 2021. – С. 114–122.
22. Соколов, Г.В., Аникин, В.И. Опыт применения инновационной технологии развития мануальной техники (координации рук) в обучении военных дирижёров / Г.В. Соколов, В.И. Аникин // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: Материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. – Москва: Военный университет, 2021. – С. 130–141.
23. Бондарко, Л.В. Звуковой строй современного русского языка: учебное пособие / Л.В. Бондарко. – Москва: Просвещение, 1977. – 176 с.
24. Понькина, А.М., Григорьев, Е.В. Работа голосового аппарата исполнителя при игре на саксофоне и профессиональном пении / А.М. Понькина, Е.В. Григорьев // Культурная жизнь Юга России. – 2017. – № 3 (66). – С. 45–49.

Сидоров Дмитрий Сергеевич
Исполняющий обязанности ректора
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»,
кандидат педагогических наук, заслуженный работник культуры
Луганской Народной Республики, ветеран боевых действий
Калимуллин Адель Маратович
соискатель

Sidorov Dmitry S.
Acting Rector
Moscow State Institute of Culture,
Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Worker of Culture
of the Lugansk People's Republic, Combat Veteran
Kalimullin Adel M.
Applicant

ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ БИБЛИОТЕК В ФОРМИРОВАНИИ БОЕВОГО ДУХА БОЙЦОВ, ВЫПОЛНЯЮЩИХ ЗАДАЧИ ПО ПРЕДНАЗНАЧЕНИЮ В ЗОНАХ ВОЕННЫХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются периоды развития и становления библиотечного направления в России. Предложены взгляды авторов на современную социально-гуманитарную ситуацию в России. Предлагается рассмотреть факторы, которые в условиях СВО получили массовое развитие через мобильные форматы библиотечного обслуживания.

Ключевые слова: библиотека, библиотечное обслуживание, роль библиотек в идеологии страны, молодое поколение, молодежь, СВО.

THE HISTORICAL ROLE OF LIBRARIES IN SHAPING THE MORALE OF FIGHTERS PERFORMING TASKS ASSIGNED TO MILITARY CONFLICT ZONES

Annotation. The article examines the periods of development and formation of the library sector in Russia. The authors' views on the current socio-humanitarian situation in Russia are proposed. It is proposed to consider the factors that have been massively developed through mobile library service formats in the conditions of their development.

Keywords: library, library services, the role of libraries in the ideology of the country, the younger generation, youth, special military operation.

Институт библиотеки на протяжении всей истории российского государства выполнял не только просветительскую, но и глубокую социально-политическую и мировоззренческую функцию. В периоды военных испытаний библиотека трансформировалась из простого хранилища книг в инструмент формирования боевого духа, психологической поддержки и сохранения культурной идентичности военнослужащих. Современный этап развития российского общества характеризуется сложными социокультурными трансформациями. В социологическом дискурсе для описания текущего состояния часто используется понятие аномии, введенное Э. Дюркгеймом и развитое Р. Мертоном, которое обозначает состояние общества, при котором происходит размывание или утрата традиционных норм, ценностей и моральных ориентиров, что ведет к социальной дезориентации. В условиях глобализационного

давления и информационных войн, направленных на размывание исторической памяти, российское общество испытывает острую потребность в консолидации и восстановлении смысловых оснований.

Именно в этой ситуации происходит закономерное и целенаправленное возрождение роли библиотеки как социально-определяющего института. В рамках современной государственной культурной политики библиотека позиционируется как центр сохранения исторической правды, духовно-нравственного воспитания и патриотической консолидации. Для военнослужащих, выполняющих задачи в зонах конфликтов, библиотека становится окном в мирную жизнь, инструментом психологической разгрузки и каналом передачи смыслов, противостоящих дегуманизации войны. Актуальность темы обусловлена необходимостью научного осмысления того, как именно библиотечные ресурсы и технологии могут компенсировать эффекты социальной аномии, формируя у бойцов устойчивый боевой дух, опирающийся на исторические традиции российской армии и глубокое понимание справедливости выполняемых задач.

История становления и развития библиотеки как социально-определяющего института

Этапы развития библиотек в России неразрывно связаны с эволюцией государственности и военной мощи страны. Для наглядного представления этой эволюции и ее влияния на морально-психологическое состояние защитников Отечества основные исторические периоды систематизированы в таблице.

Таблица 1. Основные исторические периоды

Исторический период	Характеристика институционального развития библиотек	Влияние на формирование боевого духа и социально-политическая роль
Домонгольский и Московский период (X–XVII вв.)	Библиотеки носили преимущественно церковный и монастырский характер. Книга была редкостью, а чтение воспринималось как сакральный акт.	Закладывалась основа восприятия книги как источника духовной силы и нравственной чистоты, что впоследствии стало базисом для формирования морального духа защитников земли Русской.
Имперский период (XVIII – нач. XX вв.)	Создание светских публичных библиотек. Активное развитие сети полковых и кадетских библиотек, а также земских библиотек для народного просвещения.	Полковые библиотеки целенаправленно воспитывали идеи «веры, царя и Отечества». Чтение рассматривалось как средство борьбы с пороками в солдатской среде и способ повышения образовательного ценза офицерского состава.
Советский период (1917–1991 гг.)	Массовая институционализация библиотечного дела. Создание разветвленной сети фронтовых, армейских и дивизионных библиотек в годы Великой Отечественной войны.	Библиотека стала мощным идеологическим инструментом. Фронтовые библиотекари выступали в роли политработников и чтецов, помогая бойцам преодолевать страх и формируя непримиримость к врагу через литературу.

Исторический период	Характеристика институционального развития библиотек	Влияние на формирование боевого духа и социально-политическая роль
Современный этап (с 1991 г. по настоящее время)	Преодоление постсоветского кризиса. Интеграция библиотек в систему патриотического воспитания, развитие волонтерских проектов и цифровых ресурсов для военнослужащих.	Возвращение к исторической миссии смыслового и духовного обеспечения защитников Отечества. Библиотека компенсирует эффекты аномии, предоставляя верифицированную информацию и поддерживая связь с тылом.

Анализ научно-исторических первоисточников о социально-политическом значении библиотек

Фундаментальное понимание роли библиотек в истории России раскрывается через анализ классических и современных научных трудов. В монографии Н.В. Здобнова «История русской библиографии до начала XX века» прослеживается эволюция книжной культуры, где автор доказывает, что русская библиография и библиотека всегда были неразрывно связаны с государственными интересами. Здобнов показывает, как в XVIII–XIX веках комплектование военных и кадетских библиотек целенаправленно формировало мировоззрение будущих офицеров, прививая им идеи служения государству через строгий отбор исторических и военно-теоретических трудов. Эту мысль развивает А.Д. Гронский в учебном пособии «История библиотечного дела в России», где подробно описывается институционализация полковых библиотек в Российской империи. Гронский приводит факты о том, что уставы предписывали наличие не только военной, но и духовно-нравственной литературы, рассматривая библиотеку как педагогическое средство борьбы с солдатским развратом и способ поддержания дисциплины и боеготовности части.

Важнейший идеологический и социальный аспект поднимается в сборнике трудов Н.К. Крупской «О библиотечном деле». Несмотря на историческую обусловленность, ее работы являются ключевым первоисточником для понимания социальной функции библиотеки как культурно-просветительного центра. В контексте военной тематики она подчеркивала, что книга в армии должна воспитывать сознательность и готовность к защите Отечества, закладывая основы массовой работы с рядовым составом. Философско-психологическое обоснование этого процесса дано в фундаментальном труде Н.А. Рубакина «Среди книг. Опыт психологического исследования самообразования». Введя понятие библиопсихологии, Рубакин доказывал, что книга воздействует на психику читателя, формируя его волю и характер. Для темы формирования боевого духа это критически важно, так как автор обосновывает, что правильно подобранная литература о героическом прошлом способна психологически подготовить человека к преодолению трудностей и лишений.

С культурологической точки зрения значение чтения раскрывает академик Д.С. Лихачев в «Письмах о добром и прекрасном». Он рассматривает чтение как высший акт культурной коммуникации, утверждая, что приобщение к классической литературе формирует чувство локтя с предыдущими поколениями. Для бойца в зоне конфликта осознание себя частью великой исторической традиции через чтение является мощным ресурсом против экзистенциального ужаса войны, давая смысловое оправдание риску. Теоретическую базу современного понимания этой проблемы дает Ю.Н. Столяров в работе «Библиотека: структурно-функциональный подход». Он определяет библиотеку как социальный институт, предназначенный для удовлетворения информационных и социокультурных потребностей, подчеркивая, что в кризисные периоды ее функция

смещается к компенсаторной и интегративной, обеспечивая психологическую устойчивость социальных групп, включая военнослужащих. Педагогический потенциал этих процессов анализируется в работах А.А. Киселевой и В.Г. Чудновского, которые доказывают, что библиотека является институтом неформального образования, способным через подбор документного ресурса корректировать ценностные ориентации личности, что исторически подтверждается практикой фронтовых библиотекарей, выступавших в роли наставников.

Патриотизм является непреложной основой боевого духа, и механизмы его формирования через библиотечную среду детально исследованы в ряде научных работ. В монографии В.И. Лутовинова «Патриотическое воспитание в России: историко-психологический аспект» доказывается, что патриотизм формируется через приобщение к исторической памяти, хранителем которой выступает библиотека. Автор подчеркивает, что работа с первоисточниками и мемуарами в библиотечной среде позволяет молодежи преодолеть исторический нигилизм и сформировать готовность к защите Отечества. Практические механизмы этой работы описаны в методическом пособии И.О. Михновой «Патриотическое воспитание в современной библиотеке». Руководитель Центра патриотического воспитания РГБМ описывает конкретные форматы, такие как читательские конференции и встречи с ветеранами, показывая, как библиотека трансформирует абстрактное понятие патриотизма в личностно значимые ценности через эмоциональное восприятие литературы.

Глубокий философский контекст этому процессу придает академик А.Г. Асмолов в своих работах о смыслах воспитания. Он рассматривает патриотизм как базовую ценность, формирующую идентичность, и подчеркивает, что именно библиотека предоставляет верифицированную, достоверную информацию о подвигах предков, что критически важно для формирования адекватного патриотического сознания в условиях информационного шума. Интеграционную роль библиотек обосновывает В.А. Тишков в труде «Российская нация». Он указывает, что российская гражданская идентичность базируется на общем культурном коде, и библиотека, предоставляя доступ к литературе о единой истории страны, выступает институтом интеграции, усиливая мотивацию молодежи к службе в вооруженных силах. Философ В.А. Бачинин в своих публикациях анализирует патриотизм как глубокую экзистенциальную привязанность к малой родине. Он отмечает роль библиотек как мест памяти, где через краеведческую работу молодежь узнает о героях своего региона, что делает патриотизм осязаемым и закладывает фундамент для осознанного выбора в пользу выполнения воинского долга.

В зоне специальной военной операции библиотека приобретает экзистенциальное значение, переставая быть просто учреждением культуры и становясь фронтовым инфраструктурным элементом обеспечения психологической устойчивости и боевого духа. Смысловая характеристика этого явления заключается в том, что книга из дома или от библиотеки служит материальным символом того, что о бойце помнят и его ждут, что преодолевает чувство изоляции. Чтение исторической и художественной литературы помогает бойцу вписать свой личный опыт в контекст великой истории, придавая выполняемым задачам высший моральный смысл и справедливость, а также позволяет временно переключить внимание и снизить уровень посттравматического стресса, сохраняя боеспособность подразделения.

В условиях СВО получили массовое развитие мобильные форматы библиотечного обслуживания. Масштабные волонтерские инициативы, поддерживаемые Российским военно-историческим обществом и крупными библиотеками, такие как проект «Книга бойцу», осуществляют сбор и адресную доставку литературы непосредственно в части. Сотрудники региональных библиотек совместно с волонтерскими движениями формируют

тематические наборы и организуют библиотечные десанты, доставляя их в пункты временной дислокации. Практикуется организация полевого буккроссинга, что не только обеспечивает досуг, но и создает неформальную коммуникативную среду среди бойцов разных подразделений, способствуя их сплоченности.

Особое значение имеют библиотечные уголки, организуемые непосредственно в зонах относительной безопасности, например, читальные залы в блиндажах. Они комплектуются книгами, присланными из тыла, часто с дарственными надписями от библиотекарей и школьников, которые имеют мощный психотерапевтический эффект. Крупнейшие библиотеки страны, такие как Российская государственная библиотека и Президентская библиотека, активно оцифровывают патриотическую литературу, предоставляя бесплатный доступ к электронным ресурсам для военнослужащих через защищенные каналы связи или заранее загруженные планшеты, что решает проблему нехватки физических книг в полевых условиях. Библиотеки также ведут активную работу по документированию подвига, создавая виртуальные выставки о земляках-участниках СВО, которые транслируются в войска, укрепляя гордость за свое подразделение и регион. Таким образом, в зоне конфликта библиотека реализует свою высшую социально-определяющую функцию, защищая духовное пространство бойца и являясь фактором сохранения его человечности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что историческая роль библиотек в России эволюционировала от монастырских книгохранилищ до мощного социально-определяющего института, способного влиять на мировоззрение и моральный дух общества. В периоды военных конфликтов, включая современную специальную военную операцию, библиотека выходит за рамки своей традиционной функции, становясь инструментом формирования боевого духа, психологической поддержки и сохранения культурной идентичности военнослужащих. Анализ научно-исторических первоисточников подтверждает, что целенаправленная работа с книжным фондом всегда рассматривалась государственными и военными деятелями как способ воспитания стойкости, дисциплины и патриотизма. Современные исследования доказывают эффективность библиотечных технологий в формировании патриотического сознания молодежи, что является кадровым и моральным резервом для армии. В условиях современной аномии возрождение роли библиотеки как центра смыслов и духовной консолидации является объективной необходимостью. Опыт создания передвижных библиотек и библиотечных уголков в зоне СВО демонстрирует высокую востребованность книжного слова на передовой, где книга в руках бойца выступает символом неразрывной связи с Родиной и мощным ресурсом для поддержания боевого духа при выполнении задач по предназначению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Смыслы воспитания в меняющемся мире: монография / А. Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2019. – 287 с.
2. Гронский, А.Д. История библиотечного дела в России: учебное пособие / А. Д. Гронский. – Москва: Фаир-Пресс, 2005. – 320 с.
3. Здобнов, Н.В. История русской библиографии до начала XX века / Н. В. Здобнов. – Москва: Книга, 1984. – 432 с.
4. Крупская, Н.К. О библиотечном деле: сборник статей и речей / Н. К. Крупская. – Москва: Книга, 1989. – 352 с.
5. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва: Детская литература, 2020. – 208 с.

6. Лузик, Н.П. Патриотизм как социокультурный феномен: специальность 09.00.13 "Философская антропология, философия культуры": диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Лузик Николай Павлович, 2007. – 161 с.
7. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание в России: историко-психологический аспект: монография / В. И. Лутовинов. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 254 с.
8. Михнова, И.О. Патриотическое воспитание в современной библиотеке: методическое пособие / И.О. Михнова. – Москва: Пашков дом, 2015. – 128 с.
9. Рубакин, Н.А. Среди книг. Опыт психологического исследования самообразования / Н. А. Рубакин. – Москва: Книга, 1989. – 544 с.
10. Столяров, Ю. Н. Библиотека: структурно-функциональный подход: монография / Ю.Н. Столяров. – Москва: Книга, 1998. – 256 с.
11. Тишков, В.А. Российская нация / В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2015. – 432 с.

Валеева Рушания Дамировна
библиограф,
преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель
ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы им. Ю. М. Лужкова»
e-mail: rushvaleeva@mail.ru

Valeeva Rushania D.
bibliographer,
teacher of the Department of Foreign Languages, applicant
Moscow City University of Management of the Moscow Government named after Yu. M. Luzhkov

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТСКИХ УСЛУГ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена противоречием между возросшими требованиями к иноязычной коммуникативной подготовке специалистов сферы туризма и недостаточной эффективностью существующих программ дополнительного профессионального образования. Целью исследования является теоретическое обоснование и структурная систематизация педагогических условий развития лингво-коммуникативных компетенций специалистов туристских услуг в условиях дополнительного профессионального образования. В настоящей статье раскрыты сущностные характеристики лингво-коммуникативных компетенций, рассмотрены андрагогические принципы, проанализированы теоретические подходы к классификации педагогических условий. На основе обобщения научной литературы предложен авторский комплекс из семи педагогических условий. Для эмпирической проверки проведено анкетирование 15 преподавателей кафедры иностранных языков МГУУ. Результаты служат теоретической базой для разработки программ дополнительного профессионального образования, направленных на эффективное развитие лингво-коммуникативных компетенций специалистов сферы туризма.

Ключевые слова: лингво-коммуникативные компетенции, специалист по организации и предоставлению туристских услуг, педагогические условия, дополнительное профессиональное образование, межкультурная коммуникация.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TOURISM SERVICES SPECIALISTS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES DEVELOPMENT IN THE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION CONTEXT

Abstract. The relevance of this study stems from the contradiction between the increased demands on foreign language communicative training for tourism professionals and the ineffectiveness of existing continuing professional education programs. The aim of the study is to theoretically substantiate and structurally systematize the pedagogical conditions for developing the linguistic and communicative competencies of tourism professionals within the context of continuing professional education. This article reveals the essential characteristics of linguistic and communicative competencies, examines andragogic principles, and analyzes theoretical approaches to classifying pedagogical conditions. Based on a summary of the scientific literature,

the author proposes a set of seven pedagogical conditions. For empirical testing, a survey of 15 teachers from the Department of Foreign Languages at Moscow State University of Management was conducted. The results serve as a theoretical basis for the development of continuing professional education programs aimed at effectively developing the linguistic and communicative competencies of tourism professionals.

Keywords: linguistic and communicative competencies, tourism service organization and delivery specialist, pedagogical conditions, continuing professional education, intercultural communication.

Введение в проблему

Современное состояние туристской индустрии характеризуется качественными изменениями, обусловленными процессами цифровизации и усиления межкультурного взаимодействия. Международные туристические потоки растут, расширяется география туристских маршрутов, появляются новые сегменты туристского рынка, ужесточаются требования потребителей к качеству обслуживания. В этих условиях профессиональная деятельность специалиста туристской отрасли выходит далеко за рамки простого предоставления информации и бронирования услуг. Современный специалист должен быть готов к ведению деловых переговоров с иностранными партнёрами, организации приёма и обслуживания иностранных туристов, разрешению конфликтных ситуаций, возникающих в процессе межкультурного общения, продвижению туристских продуктов на международном рынке. Решение этих задач находится в прямой зависимости от уровня развития лингво-коммуникативных компетенций специалиста. Особое значение приобретает поиск и теоретическое обоснование педагогических условий, создание которых позволит повысить результативность развития лингво-коммуникативных компетенций специалистов туристских услуг.

Краткий обзор исследований

Вопросы становления и совершенствования лингво-коммуникативных компетенций у специалистов туристской сферы лежат на стыке ряда дисциплин: лингводидактики, теории и методики профессионального обучения, возрастной и педагогической психологии, а также межкультурной коммуникации и андрагогики. В научной литературе данные компетенции рассматриваются как сложное интегративное образование, включающее в себя языковой, речевой, социокультурный и собственно профессиональный компоненты. Проведённый анализ научных источников позволил идентифицировать семь ключевых педагогических условий, призванных обеспечить их результативное развитие.

Методологически значимыми для нашей работы являются андрагогические идеи. В частности, С. И. Змеёв [4, с. 84, 90, 135, 144] формулирует основополагающие принципы организации обучения взрослых, среди которых приоритет личностного смысла учебного материала, его практико-ориентированный характер и обращение к профессиональному опыту слушателей. М. Ноулз [15, с. 97, 117, 148, 161, 173] обосновывает концепцию самоуправляемого обучения, что задаёт вектор построения образовательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования. Данные теоретические положения легли в основу **первого педагогического условия** – необходимости учёта андрагогических принципов на всех этапах организации занятий.

В свою очередь, исследование В. Ю. Ключниковой [6] доказывает эффективность экскурсии как инструмента повышения иноязычной компетенции, что обосновывает **педагогическое условие 2** — профессиональную направленность содержания обучения.

В диссертации М. И. Клюевой [5, с. 14-17] обосновывается использование контекстного подхода и коммуникативно-познавательных кейсов для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, что напрямую отсылает к

применению активных методов обучения (**педагогическое условие 3** - применение активных методов обучения).

Зарубежные модели акцентируют внимание на психологических аспектах коммуникации, что созвучно с созданием комфортной образовательной среды, снижающей языковую тревожность (**педагогическое условие 4** - создание психологически комфортной образовательной среды), на важности гибких форм организации, что находит отражение в модульной структуре (**педагогическое условие 5** - модульная организация образовательного процесса).

В зарубежной литературе проблема коммуникативной компетенции разрабатывалась в работах Д. Хаймса [15], М. Канале, М. Свейна [14], которые выделяли грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции. В контексте профессионального обучения особый интерес представляет модель, предложенная в рамках системы сертификационного тестирования «Лингватест», которая задаёт уровневые дескрипторы и ориентирует на практическое использование языка в реальных ситуациях. Это подчёркивает важность не только содержательной, но и оценочной составляющей, что выводит на необходимость непрерывного мониторинга и рефлексии (**педагогическое условие 6** - непрерывный мониторинг и рефлексия образовательного процесса).

К. С. Гнатенко [2] и К. С. Чакур [13] исследуют формирование межкультурной коммуникативной компетенции менеджеров туристической отрасли, подчёркивая значимость социокультурного компонента. Н. П. Соболькова [11, с. 11-15] в своей диссертации изучает развитие коммуникативной культуры студентов в условиях международного сотрудничества, что усиливает необходимость интеграции межкультурного компонента (**педагогическое условие 7** - интеграция межкультурного компонента в содержание обучения).

Проведённый теоретический анализ показывает, что в научной литературе накоплен значительный материал, указывающий на отдельные аспекты развития лингво-коммуникативных компетенций. Однако эти аспекты рассматриваются разрозненно, преимущественно применительно к вузовской подготовке, и отсутствует их системное обобщение в виде целостного комплекса педагогических условий для дополнительного профессионального образования. Именно это определило необходимость выделения и теоретического обоснования семи взаимосвязанных педагогических условий, которые в совокупности призваны восполнить указанный пробел и обеспечить эффективное развитие лингво-коммуникативных компетенций специалистов туристских услуг в условиях дополнительного профессионального образования.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели в работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретический этап включал анализ и обобщение научной литературы по лингводидактике, андрагогике, педагогике профессионального образования и теории межкультурной коммуникации, а также контент-анализ профессионального стандарта «Специалист по организации и предоставлению туристских услуг» с целью выявления требований к трудовым действиям, умениям и знаниям специалистов. На основе теоретического моделирования был выделен и структурирован комплекс педагогических условий. Эмпирический компонент исследования предполагал проведение анкетирования 15 преподавателей кафедры иностранных языков ГАОУ ВО «МГУУ Правительства Москвы имени Ю. М. Лужкова». Статистическая обработка данных выполнена методом расчёта средних арифметических значений, что позволило получить количественную оценку значимости каждого условия в восприятии практикующих преподавателей.

Результаты и их обсуждение

На основе проведённого теоретического анализа и обобщения научных исследований нами выделен комплекс из семи взаимосвязанных педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие лингво-коммуникативных компетенций специалистов туристских услуг в условиях дополнительного профессионального образования.

Первое педагогическое условие — учёт андрагогических принципов организации образовательного процесса. Взрослые обучающиеся обладают рядом психологических и когнитивных особенностей, которые принципиально отличают их от учащихся общеобразовательных школ и студентов вузов.

Второе педагогическое условие — профессиональная направленность содержания обучения. Содержание языковой подготовки специалиста туристской сферы должно коррелировать с реальными профессиональными задачами. Это предполагает освоение не только общеразговорной лексики, но и профессиональной терминологии индустрии туризма и гостеприимства.

Третье педагогическое условие предполагает внедрение активных методов обучения, нацеленных на развитие коммуникативных умений. Это требует преодоления репродуктивной парадигмы, недостаточной для формирования прочных коммуникативных компетенций. Для условий дополнительного профессионального образования данный аспект приобретает особую значимость, поскольку ограниченные временные ресурсы курсов требуют максимальной практической отдачи, а критерием успешности обучения выступает готовность специалиста к реальному иноязычному профессиональному общению.

Четвёртое педагогическое условие ориентировано на проектирование психологически безопасной образовательной атмосферы, способствующей нивелированию языковых страхов и коммуникативных зажимов.

Пятое педагогическое условие связано с внедрением модульной структуры образовательного процесса, обеспечивающей его гибкость и персонализацию.

Шестое педагогическое условие направлено на отслеживание прогресса обучающихся и рефлексии как со стороны преподавателя, так и со стороны самих обучающихся.

Седьмое педагогическое условие подразумевает понимание культурных особенностей, норм, ценностей и стилей поведения представителей различных культур является необходимым условием эффективной профессиональной коммуникации.

Соотнесем каждое педагогическое условие с конкретными трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями из профессионального стандарта «Специалист по предоставлению и организации туристских услуг» [10]. Ниже представленная Таблица 1 наглядно демонстрирует, что предложенный комплекс условий полностью обусловлен реальными профессиональными задачами специалистов и служит инструментом их эффективного формирования в процессе дополнительного профессионального образования.

Таблица 1. Соответствие педагогических условий требованиям профессионального стандарта

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
1	**Учёт андрагогических принципов организации образовательного процесса** (опора на опыт, практическая значимость, самоорганизация, уважение к обучающемуся)	**Общие требования к образованию и опыту** – для всех должностей указано: «Среднее профессиональное образование» или «Высшее профессиональное образование» и «стаж работы не менее 1–3 лет» (функции A–G). **Необходимые умения**, предъявляемые ко всем специалистам: «владеть культурой межличностного общения», «владеть техникой приема и переговоров», «уметь вести деловую переписку», «уметь работать с базами данных и компьютерными системами» –требует зрелых когнитивных стратегий и высокой самоорганизации, что соответствует андрагогическому подходу. **Трудовая функция G/03.7 «Формирование кадровой политики»** предполагает «создание системы мотивации и дисциплинарной ответственности» – говорит о необходимости учитывать мотивацию взрослых.	«Должен владеть культурой межличностного общения» (A/01.3, B/02.4, B/05.4 и др.). «Должен уметь вести деловую переписку» (A/02.3). «Должен уметь организовывать и проводить деловые переговоры» (G/02.7). «Требования к опыту практической работы: не менее 1 года» (B) – подтверждает наличие профессионального опыта.

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
2	**Профессиональная направленность содержания обучения** (отбор аутентичных материалов, моделирование ситуаций, профессиональная терминология)	**Все трудовые действия** профстандарта прямо связаны с профессиональными задачами: приём заказов, бронирование, консультирование, оформление документов, работа с претензиями, взаимодействие с контрагентами. **Трудовая функция A/02.3 «Формирование экскурсионных групп»** требует «вести деловую переписку», «проводить собеседование», «оформлять первичную учётную документацию». **Трудовая функция B/03.4 «Формирование туристского продукта»** требует «владеть техникой калькуляции стоимости турпакета», «производить бронирование услуг», «взаимодействовать с туроператорами». **Трудовая функция E/02.6 «Формирование туристского продукта»** (для уровня квалификации 6) – «разрабатывать концепцию и программу туристского продукта», «вести переговоры с контрагентами», «рассчитывать стоимость турпродукта». **Все необходимые знания** включают:	«Должен уметь осуществлять приём заказов от туристов» (A/01.3). «Должен уметь оформлять договоры на оказание туристских услуг» (B/05.4). «Должен уметь консультировать туристов о правилах оформления заказов, о категориях гостиниц, о правилах въезда» (A/03.3). «Должен знать ассортимент и характеристики предлагаемых туристских продуктов» (A/01.3, B/02.4).

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		«законы в сфере туризма», «географию стран мира», «правила оформления туристской документации», «системы бронирования», «цены на туристские продукты» – прямо определяет содержание языковой подготовки.	
3	**Применение активных методов обучения (кейсы, ролевые игры, дискуссии, проекты)**	**Необходимые умения** всех обобщённых функций требуют от специалиста практических навыков общения, принятия решений, аргументации, которые наилучшим образом формируются через активные методы. **Трудовая функция A/04.3 «Координация работы по реализации заказа»** – требует «корректировать сроки и условия выполнения заказов», «информировать заказчиков об изменении параметров» – предполагает умение вести диалог, обсуждать варианты, что тренируется в ролевых играх. **Трудовая функция B/04.4 «Продвижение туристского продукта»** – требует «участвовать в проведении рекламных кампаний, выставок, презентаций», «использовать	«Должен уметь владеть техникой переговоров, устного общения с клиентом, включая телефонные переговоры» (A/01.3, A/02.3). «Должен уметь организовывать и проводить деловые переговоры» (G/02.7). «Должен уметь принимать меры по разрешению конфликтных ситуаций» (D/04.6, F/02.6). «Должен уметь разрабатывать концепцию и программу туристского продукта» (E/01.6, E/02.6)

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		нерекламные методы стимулирования» – невозможно без навыков убеждения и презентации, которые развиваются через дискуссии и проектную деятельность. **Трудовая функция E/07.6 «Анализ претензий к качеству обслуживания и разработка мер по их устранению»** – требует «выявлять и анализировать проблемы в качестве обслуживания», «разрабатывать рекомендации» – аналитические навыки формируются через метод кейсов. **Трудовая функция F/02.6 «Организация выполнения программы туристской поездки»** – требует «принимать меры по разрешению конфликтных ситуаций» – прямо отрабатывается в деловых играх.	
4	**Создание психологически комфортной образовательной среды (снижение языковой тревожности, поддержка)**	**Необходимые знания** во многих функциях включают «основы социальной психологии», «теорию межличностного общения», «конфликтологию» - говорит о важности психологического климата. **Необходимые умения** –	«Должен владеть культурой межличностного общения» (A/01.3, A/02.3, B/02.4 и др.). «Должен уметь соблюдать протокол и этикет» (F/01.6, F/03.6). «Необходимые этические нормы: не создавать конфликтные ситуации»

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		«не создавать конфликтные ситуации на рабочем месте и в отношениях с потребителями» (повторяется во всех функциях). Комфортная среда учит этому на учебном материале. **Этические нормы**, прописанные в каждой трудовой функции, требуют «соблюдать этику делового общения», «не совершать действий, которые наносят урон репутации организации», «сообщать полные и достоверные сведения» – нужна уверенность в себе, которая достигается в безопасной учебной среде. **Требование «иностранный язык»** как особое условие допуска (для всех уровней) часто вызывает тревожность у взрослых – создание комфортной среды является необходимым условием для преодоления этого барьера.	(везде). «Особые условия допуска к работе: знание иностранного языка» (функции A–G).
5	**Модульная организация образовательного процесса (гибкость, индивидуализация, выбор траектории)**	В Профстандарте выделены **обобщённые трудовые функции разных уровней квалификации (от 3 до 7)**, каждая из которых включает несколько конкретных трудовых	Обобщённые функции A–G с разными уровнями квалификации. Разные требования к образованию: «Среднее профессиональное» (A) vs «Высшее профессиональное» (E, F,

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		функций, объективно требует дифференциации обучения в зависимости от уровня и специализации. **Требования к образованию и опыту** различаются: для уровня 3 – среднее профессиональное, для уровня 6 – высшее и стаж 2-3 года. Разные должности требуют разного набора компетенций (агент, менеджер, руководитель). **Набор трудовых действий** в каждой функции уникален – модули позволяют формировать их выборочно, что соответствует принципу индивидуализации. **Необходимые умения и знания** также сильно варьируются: от «владеть техникой приёма заказов» до «владеть методикой маркетинговых исследований» – модульный подход даёт возможность каждому слушателю выбрать свой вектор развития.	G). «Участвует в разработке групповых и индивидуальных туров» (E/02.6) – предполагает индивидуальный подход, который поддерживается модульной структурой. «Обеспечивает создание базы данных по туристским продуктам» (E/02.6)
6	**Непрерывный мониторинг и рефлексия образовательного процесса**	**Трудовые действия** многих функций связаны с анализом и отчётностью: «Составляет отчёт о выполнении заказов для последующего анализа»	«Составляет отчёт (ежедневный, ежемесячный, ежеквартальный, годовой) о выполнении заказов» (A/06.3). «Ведет учет, анализ,

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		(A/06.3), «Ведёт учёт, анализ, обобщение результатов туристских походов» (D/01.6), «Анализирует претензии туристов» (E/07.6), «Готовит отчёт о туристской поездке» (F/04.6). **Необходимые умения**: «владеть техникой количественной оценки и анализа информации», «уметь собирать, обрабатывать и анализировать статистические данные» (A/06.3) – требует рефлексивных навыков, которые необходимо тренировать в процессе обучения. **Знания**: «методики составления отчетности», «основы теории статистики и анализа» – регулярная рефлексия помогает формировать эти компетенции. Сам процесс обучения должен включать постоянную диагностику прогресса, чтобы соответствовать профессиональным требованиям к аналитической деятельности.	обобщение результатов туристских походов» (D/01.6, D/02.6). «Изучает причины направления клиентами жалоб и претензий» (E/07.6). «Должен уметь анализировать жалобы и претензии» (G/03.7). «Должен владеть техникой количественной оценки и анализа информации» (A/06.3).
7	**Интеграция межкультурного компонента в**	**Множество трудовых действий и знаний** прямо связаны с межкультурной коммуникацией:	«Консультирует туристов об особенностях разработанного тура (достопримечательности,

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
	содержание обучения	– Консультирование туристов «об обычаях местного населения», «религиозных обрядах, святынях, памятниках природы, истории, культуры» (A/03.3, B/02.4). – Предоставление информации «о культурных особенностях», «правилах поведения в стране пребывания» (F/01.6). – «Знакомит туристов с правилами пребывания в странах», «с особенностями социально-демографических и природно-климатических условий» (B/02.4). – «Консультирует по вопросам визового и безвизового въезда, таможенного законодательства» (A/03.3). **Необходимые знания**: «география стран мира», «культура и обычаи стран и народов» (B/02.4, B/04.4), «история, культура и география региона» (D/02.6). **Этические нормы** требуют «сообщать полные и достоверные сведения» и «не нарушать права потребителей», что в межкультурном контексте особенно важно.	памятники культуры, архитектуры, природы и т.д.), природно-климатических условиях, санитарно-эпидемиологической обстановке, об обычаях местного населения» (A/03.3). «Предоставляет информацию о религиозных обрядах, святынях, памятниках природы, истории, культуры» (B/02.4). «Должен знать историю, культуру и географию региона» (D/02.6). «Должен владеть иностранным языком»

№	Педагогическое условие	Обоснование из профессионального стандарта (конкретные пункты)	Примеры требований Профстандарта
		Владение иностранным языком как обязательное условие допуска – без межкультурного компонента невозможно эффективное общение с иноязычными клиентами.	

На основе теоретического обоснования семи педагогических условий нами был проведён эмпирический этап исследования с целью выявления оценки их эффективности практикующими преподавателями. В анкетировании приняли участие 15 преподавателей кафедры иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю. М. Лужкова». Анкета содержала пять вопросов, направленных на оценку каждого из семи педагогических условий по шкале от 1 до 5 (где 1 — «совершенно неэффективно», 5 — «крайне эффективно»), а также возможность оставить комментарий:

1. Оцените эффективность учёта андрагогических принципов для развития лингво-коммуникативных компетенций взрослых специалистов.
2. Оцените эффективность профессиональной направленности содержания обучения.
3. Оцените эффективность применения активных методов обучения для формирования устойчивых коммуникативных навыков.
4. Оцените эффективность создания психологически комфортной образовательной среды.
5. Оцените эффективность модульной организации образовательного процесса.
6. Оцените эффективность **непрерывного мониторинга и рефлексии**.
7. Оцените эффективность **интеграции межкультурного компонента** в содержание обучения.

Обработка анкет показала высокую степень согласия преподавателей относительно значимости каждого из представленных условий. Средние оценки распределились следующим образом.

Таблица 2. Результаты анкетирования

№	Педагогическое условие	Средняя оценка (из 5)
1	Учёт андрагогических принципов	4,7
2	Профессиональная направленность содержания обучения	4,9
3	Применение активных методов обучения	4,8
4	Создание психологически комфортной образовательной среды	4,6
5	Модульная организация образовательного процесса	4,4
6	Непрерывный мониторинг и рефлексия	4,3
7	Интеграция межкультурного компонента в содержание обучения	4,5

Обработка ответов анкетирования показала, что наиболее эффективным респонденты признали **второе педагогическое условие** – профессиональную направленность содержания (4,9). Использование аутентичных материалов и терминологии, по их мнению, напрямую мотивирует взрослых слушателей, обеспечивая связь с реальными задачами. Комментарий преподавателя: *«Когда материал взят из практики, включённость растёт многократно»*.

Третье педагогическое условие набрал 4,8. Преподаватели уверены в том, что ролевые игры, кейсы и дискуссии помогают преодолеть разрыв между пассивным знанием и активным применением языка.

Первое педагогическое условие показал результат в 4,7 балла. Респонденты рекомендуют опораться на опыт и самостоятельность слушателей.

Четвёртое педагогическое условие – 4,6 балла: необходимое, но трудоёмкое, особенно в разноуровневых группах.

Седьмое педагогическое условие – 4,5 балла: значимое, но сложное для системной интеграции в процесс дополнительного профессионального образования.

Пятое педагогическое условие – 4,4 балла: теоретически востребованное, но требующее пересмотра планов и ресурсов.

Наименьшую оценку (4,3) получило **шестое педагогическое условие** — непрерывный мониторинг и рефлексия. Преподаватели пояснили, что, несмотря на признание важности систематической диагностики и обратной связи, рефлексивная деятельность часто «выпадает» из-за нехватки учебного времени и недостатка методических инструментов, адаптированных для взрослой аудитории. Один из респондентов отметил: *«Рефлексия требует времени и навыков её организации, в интенсивных курсах мы вынуждены ограничиваться итоговым контролем, хотя понимаем, что текущая диагностика эффективнее»*.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают теоретическую обоснованность выделенного комплекса педагогических условий. Все семь условий получили оценки выше 4,3, что свидетельствует о признании их эффективности практикующими преподавателями. При этом выявлена потребность в дополнительной методической проработке вопросов модульного построения курсов, организации системной рефлексии и интеграции межкультурного компонента в ограниченные временные рамки программ дополнительного профессионального образования. Наиболее проблемными вопросами, требующими дальнейшего изучения, являются организация непрерывного мониторинга с элементами рефлексии и разработка гибких образовательных маршрутов.

Выводы и заключение

На основе теоретического анализа имеющихся результатов исследований современных отечественных и зарубежных авторов, анкетирования преподавателей установлено, что:

1. В научной литературе выявлено устойчивое противоречие между возрастающими требованиями к уровню иноязычной коммуникативной подготовки специалистов туристской отрасли и недостаточной эффективностью существующих программ дополнительного профессионального образования.
2. На основе обобщения теоретических исследований выделен и обоснован комплекс из семи педагогических условий развития лингво-коммуникативных компетенций специалистов туристских услуг в условиях дополнительного профессионального образования, каждое условие соотнесено с требованиями профессионального стандарта.
3. Результаты эмпирической проверки подтвердили практическую значимость всех выделенных условий, средние оценки составили от 4,3 до 4,9 баллов.

Разработанный комплекс педагогических условий служит теоретическим базисом для создания программ дополнительного профессионального образования, направленных на эффективное развитие лингво-коммуникативных компетенций специалистов сферы туризма. Перспективы исследований могут быть связаны с эмпирической апробацией комплекса в реальном образовательном процессе, разработкой диагностического инструментария и использованием цифровых технологий.

Приложение 1
Индивидуальные оценки преподавателей

Преподаватель	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7
П1	5	5	5	5	5	5	5
П2	5	5	5	5	5	5	5
П3	5	5	5	5	5	5	5
П4	5	5	5	5	5	5	5
П5	5	5	5	5	5	5	5
П6	5	5	5	5	5	4	5
П7	5	5	5	5	4	4	5
П8	5	5	5	5	4	4	5
П9	5	5	5	5	4	4	4
П10	5	5	5	4	4	4	4
П11	4	5	5	4	4	4	4
П12	4	5	5	4	4	4	4
П13	4	5	4	4	4	4	4
П14	4	5	4	4	4	4	4
П15	4	4	4	4	4	4	4

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О.Ю. Лингводидактические тренды в современном иноязычном образовании: монография / О. Ю. Афанасьева. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 279 с.
2. Гнатенко, К.С. Межкультурная коммуникативная компетенция для менеджеров туристической отрасли: методология исследования: статья / К. С. Гнатенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 130-132.
3. Диалог культур в профессиональном общении специалистов сферы туризма и гостеприимства: монография / Е. В. Быстрицкая, Н. А. Дьячкова, А. Б. Косолапов, А.В. Соловьева. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024. – 246 с.
4. Змеев, С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С. И. Змеев. – Москва: Пер Сэ, 2012. – 272 с.
5. Клюева, М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство реализации контекстного подхода к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции: бакалавриат, направление подготовки «Туризм»: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Клюева Марина Игоревна — Нижний Новгород, 2016. — 26 с.
6. Ключникова В. Ю. Экскурсия по экотропе как способ совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов туристского профиля подготовки: статья // VI Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона: материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск, 6–8 декабря 2022 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ»; СИ РАН ФНИСЦ РАН; [отв. ред. Е. Ф. Серебренникова]. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2023. - С. 508-513
7. Кустов, М.С. К вопросу о соответствии подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства современным требованиям рынка: статья / М. С. Кустов, Ю. Н. Жулькова // Индустрия туризма и сервиса: состояние, проблемы, эффективность, инновации: Сборник статей по материалам XII Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 17 апреля 2025 года. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – С. 204-207.
8. Морозова, М.А. Междисциплинарный подход в формировании профессиональных компетенций специалистов индустрии туризма: статья / М. А. Морозова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 10, № 11(152). – С. 167-177.
9. Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании: монография / Ж.Л. Алоян, С.С. Барсегян, В.К. Безукладников – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2023. – 220 с.
10. Профессиональный стандарт «Специалист по организации и предоставлению туристских услуг» [Электронный ресурс]: проект. URL: https://ugrasr.ru/documents/profstandart_tourism.pdf (дата обращения: 25.05.2026).
11. Соболькова, Н.П. Развитие коммуникативной культуры студентов колледжей туристского профиля в условиях международного сотрудничества: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соболькова Наталья Петровна. – Санкт-Петербург, 2007. – 238 с.
12. Фролова, О.А. Формирование межкультурной компетенции в подготовке кадров сферы туризма при обучении профессионально-ориентированному иностранному

языку: монография / О. А. Фролова, В. В. Лопатинская. – Москва: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2017. – 238 с.
13. Чакур, К.С. Формирование мужкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма: теоретический аспект: статья / К. С. Чакур // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 2(66). – С. 76-83.
14. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1. — P. 1–47.
15. Hymes, D.H. On communicative competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics: selected readings / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin Books, 1972. — P. 269–293.
16. Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. — 6th ed. — Burlington, MA: Elsevier, 2005 - 320 p.

Куванова Ильнара Хамитовна
аспирант
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»,
учитель высшей квалификационной категории
МБОУ «Татарская гимназия 1 им. Г. Тукая»
Вахитовского района города Казани
e-mail: ilnarochka-s@yandex.ru

Kuvanova Ilnara Kh.
Graduate student
"Institute of Education Development
of the Republic of Tatarstan",
the teacher of the highest qualification category
of Tatar Gymnasium 1 named after G. Tukay
of Vakhitovsky District of Kazan

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Познавательная самостоятельность обучающихся в нашей статье рассматривается как императив успешной организации образовательного процесса. Поэтому развитие познавательной самостоятельности старшеклассников обуславливает актуальность научного поиска форм, методов, средств, педагогических условий, критериев организации образовательного процесса, способствующих совершенствованию этого феномена.

В результате педагогического эксперимента мы получили достоверное преобладание высоких и средних уровней развития навыков совместной деятельности обучающихся экспериментальной группы над аналогичными показателями в контрольной группе. Организация группового созидательного процесса в цифровой среде не только оптимизирует социально-психологический климат, но и выступает эффективным средством когнитивной активизации, позволяя старшеклассникам реализовывать свой творческий потенциал через призму продуктивного сотрудничества.

Ключевые слова: старшеклассники, совместная деятельность, самостоятельные учебные действия, самореализация личности.

ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITHIN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. In our article cognitive independence of students is considered an imperative for the successful organization of the educational process. Therefore, the development of cognitive independence among high school students determines the relevance of scientific research into the forms, methods, means, pedagogical conditions, and criteria for organizing the educational process that contribute to the improvement of this phenomenon.

As a result of the pedagogical experiment, we obtained a statistically significant predominance of high and intermediate levels of collaborative skills development in the experimental group compared to the corresponding indicators in the control group. The organisation of group creative processes in a digital environment not only optimises the socio-

psychological climate but also serves as an effective means of cognitive activation, enabling senior students to realise their creative potential through productive collaboration.

Keywords: high school students, collaborative activities, independent learning actions, personal self-realisation.

Введение. По мнению ряда авторов, познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, проявляющееся в устойчивой направленности добывать новые знания и овладевать способами познавательной деятельности без посторонней помощи посредством специально организованной образовательной деятельности, результат которой составляют познавательные продукты и личностные изменения, способствующие саморазвитию и самореализации [1, с. 11; 2, с. 66]. В толковом словаре самостоятельность определяется в контексте независимости, осуществления деятельности собственными силами, без чужой помощи и постороннего влияния [3, с. 1146]. В научной литературе понятие самостоятельности трактуется не однозначно. Чаще всего самостоятельность определяется как свобода, позволяющая действовать в соответствии со своими интересами, но с учетом предписанных норм, объективной необходимостью [4, с. 184-189]; независимость суждений и уверенность в их правоте, ответственность за свои действия и их последствия [5, с. 94-99]; осознание своей значимости и необходимости самосовершенствования [6, с. с. 178-184]. Рассматривая образовательный процесс как составляющую социальной реальности с ориентацией на цифровизацию образовательной среды для вовлечения обучающихся в активную самоуправляемую познавательную деятельность, необходимо создание специальных условий формирования самостоятельных учебных действий обучающихся старших классов.

Педагогическое понимание самостоятельности сопряжено с постоянно развивающимся личностным качеством, способствующим развитию навыков: волевых (целеустремленности, решительности, настойчивости, самоорганизованности, самодисциплины, самоконтроля); интеллектуальных (поиску и систематизации знаний собственными силами, творческого мышления); мотивационных (инициативности, позитивного мышления, адекватной самооценки); социальных (саморегуляции, независимости, активной деятельности). Отмечаем, что самостоятельность – динамичное качество личности, развивающееся в соответствии с возрастными задачами и способствующее осознанию независимости, субъектности и социальной идентичности; развитию навыков целеполагания, социальной активности; формированию готовности к ответственности за свои действия и их последствия [7]. Развитие самостоятельности личности и обуславливает формирование познавательной самостоятельности (таблица 1).

Таблица 1. Теоретический базис исследования: подходы к определению самостоятельности и познавательной самостоятельности обучающихся (ПС)

Аспект анализа	**Признаки ПС**	**Научное поле**	**Сущность понятия ПС**	**Методы развития**
Самостоятель-ность как свобода и независимость	Свобода действий, независимость суждений, ответствен-ность, волевое решение, оригиналь-	Философия Ф. Энгельс, Э. Фромм, В.-Ф. Гегель, Н.А. Бердяев	ПС – трактуется как свойство личности, стремление к самостоятель-ному добыванию знаний.	Увеличение доли самостоятель-ных работ; развитие навыков самообразо-вания;

Аспект анализа	Признаки ПС	Научное поле	Сущность понятия ПС	Методы развития
	ность мышления.			активизация познавательной деятельности.
Самостоятельность как субъектность и активность	Субъектность, целеполагание, волевая активность, преодоление ограничений, социальная зрелость.	Психология В.А. Петровский, И.С. Кон, Д.Н. Узнадзе, Н.Д. Левитов	ПС – это готовность к самостоятельному определению целей и решению задач; активная позиция субъекта.	Включение творческих и исследовательских заданий; развитие субъект-субъектных отношений; эвристическая мотивация.
Самостоятельность как автономия и социальная идентичность	Автономия, добровольный выбор, самоконтроль, рефлексия, социальная активность, самоорганизация.	Социология Р. Райан, И.И. Чеснокова, А.К.. Карцева	ПС – это интегративное качество личности, основанное на саморегуляции и устойчивой познавательной направленности.	Организация проблемного и развивающего обучения; групповая работа для развития инициативы и дисциплины.
Самостоятельность как качество личности	Эмоциональные, когнитивные, мотивационные и волевые компоненты; готовность к ответственности.	Педагогика А.И. Савенков, С.В. Бобрышов, М.Г. Голубчикова, М.И. Махмутов	ПС – это интегративное качество, проявляющееся в потребности и умении добывать знания, ведет к саморазвитию.	Проектная деятельность; решение творческих задач; постановка проблем и поиск путей их решения.

Оценка результатов апробации необходимого педагогического условия развития познавательной самостоятельности обучающихся старших классов в цифровой образовательной среде – «организация совместной деятельности обучающихся для создания цифровых образовательных продуктов» − была осуществлена с помощью опросника Н.П. Фетискина, (2009) «Самооценка эмоционально-мотивационных ориентаций в межгрупповом взаимодействии» [8, с. 130]. Выбор данной диагностической методики обусловлен её высоким потенциалом для комплексной оценки уровня сформированности всех структурных компонентов (рисунок 1).

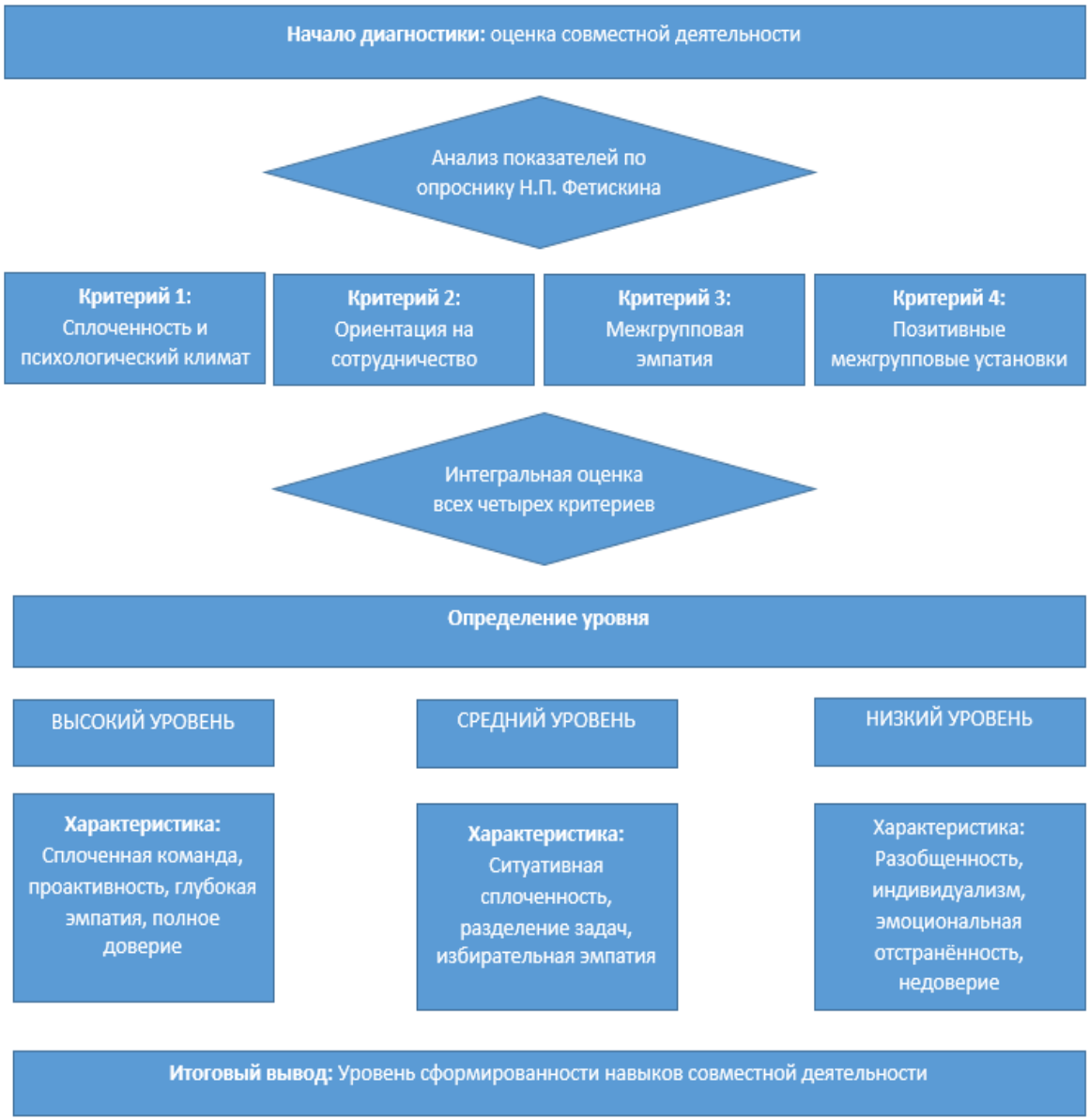


Рисунок 1. Схема-алгоритм оценки эффективности совместной деятельности старшеклассников при создании цифровых образовательных продуктов

Организация исследования. Опытно-экспериментальная работа была проведена в течение 2025-2026 учебного года на базах образовательных организаций Республики Татарстан с участием старшеклассников: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Татарская гимназия №1 им. Г. Тукая» Вахитовского района г. Казани – 23 школьника; Общеобразовательная школа-интернат «Лицей имени Н.И. Лобачевского» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» – 97 школьников; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №116 имени Героя Советского Союза А.С. Умеркина» Вахитовского района г. Казани – 74 школьника; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №5» Вахитовского района г. Казани – 54 школьника. В основном педагогическом эксперименте приняли участие 208 старшеклассников, которые посещали занятия по изучению английского языка в рамках внеурочной деятельности и были распределены на экспериментальную и контрольную группы. В контрольной группе была реализована

традиционная программа внеурочной деятельности «Tatarstan and the World» предназначена для обучающихся 10–11 классов общеобразовательных организаций и всех обучающихся, проявляющих интерес к изучению английского языка. Внеурочная деятельность позволяла наиболее полно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся, создавала условия для самореализации каждого обучающегося.

Представленные в программе темы дают представление о разных областях жизни стран изучаемого языка (Великобритания, Соединенные Штаты Америки, Канада, Австралия), а также Республики Татарстан как части мирового сообщества. Приобщение к культуре стран изучаемого языка, несомненно, происходит через широкое знакомство с краеведческим материалом.

Построенная по принципу обсуждения гуманитарных ценностей, таких как патриотизм, поликультурность, толерантность, знания, самоопределение, права и обязанности, программа развивает чувство гордости за свою страну, республику, свой край, одновременно позволяя обучающимся видеть свою родину частью единого поликультурного пространства.

Программа опирается на знания, навыки и умения обучающихся, которые были получены ими в процессе изучения английского языка в урочное время. К тому же программа учитывает тот факт, что подростки наиболее восприимчивы к эмоционально-ценностному развитию и духовно-нравственному воспитанию.

Экспериментальная программа внеурочной деятельности с инновационным блоком направлена на развитие познавательной самостоятельности старших школьников в цифровой образовательной среде через изучение английского языка. Инновационный блок программы «Формирование познавательной активности старших школьников в цифровой образовательной среде» был включен за счет уменьшения времени на теоретические занятия в традиционных программах внеурочной деятельности по английскому языку. Содержание блока синхронизировано с тематическими разделами общеобразовательных программ по английскому языку для 10-11 классов, но не дублирует их, а дополняет деятельностными, проектными и цифровыми формами работы. Программа направлена не только на развитие коммуникативной компетенции обучающихся, но и на формирование у них познавательной самостоятельности, способности к самообразованию, проектной и исследовательской деятельности, навыков использования современных цифровых ресурсов в учебной и внеучебной деятельности.

Обе программы имели одинаковое количество часов (64 часа в год). Содержание экспериментальной и традиционной программ по внеурочной деятельности реализовались в формате внеурочных занятий 2 часа в неделю.

Результаты и их обсуждение. На констатирующем этапе педагогического эксперимента диагностика исходного уровня сформированности навыков совместной деятельности показала, что обе группы, экспериментальная (ЭГ, n=104) и контрольная (КГ, n=104), находились на одинаковом уровне. Традиционный образовательный процесс не обеспечивал достаточного вовлечения обучающихся в командную работу. В ЭГ низкий уровень эффективности совместной деятельности был зафиксирован у 52 человек (50,0%), средний – у 38 обучающихся (36,5%), а высокий уровень продемонстрировали лишь 14 старшеклассников (13,5%). В КГ результаты распределились аналогичным образом, подтвердив статистическую эквивалентность выборок: низкий уровень был выявлен у 50 человек (48,1%), средний – у 40 школьников (38,4%), а высокий – у 14 человек (13,5%). Большинство обучающихся испытывали трудности в распределении ролей, демонстрации лидерских качеств и конструктивном разрешении конфликтов при работе над общими задачами.

На формирующем этапе эксперимента в образовательный процесс ЭГ было целенаправленно внедрено педагогическое условие. Суть данной работы заключалась в реализации в рамках экспериментальной программы образовательного хакатона «Школа цифрового века», где старшеклассники были объединены в проектные группы с целью совместной разработки цифровых образовательных продуктов. Образовательный хакатон представляет собой открытую инновационную форму образовательной деятельности, ориентированной на быстрое выполнение проектными группами конкурсного задания с финальной презентацией в условиях ограниченного времени для решения поставленной задачи и совершенствования знаний, умений и навыков участников. Логическим итогом опытно-экспериментальной работы в рамках хакатона стала успешная презентация конкретных цифровых образовательных продуктов, спроектированных силами самих обучающихся. Старшеклассники креативно и ответственно подошли к задаче, сумев разработать функционирующие интерактивные фрагменты уроков, детализированные обучающие игры, содержательные видеолекции, тематические подкасты и увлекательные виртуальные экскурсии. Школьными командами также был сгенерирован качественный и полезный контент для внутреннего пользования на образовательной платформе учреждения. Практическая результативность созданных материалов полностью подтвердила высокую эффективность совместной деятельности как важнейшего условия формирования познавательной самостоятельности в цифровой среде.

По завершении формирующего этапа был проведён контрольный срез, направленный на выявление динамики уровней эффективности совместной деятельности обучающихся обеих групп. Результаты контрольного этапа, отражающие значительные качественные и количественные изменения в ЭГ по сравнению с КГ, представлены на рисунке 2.

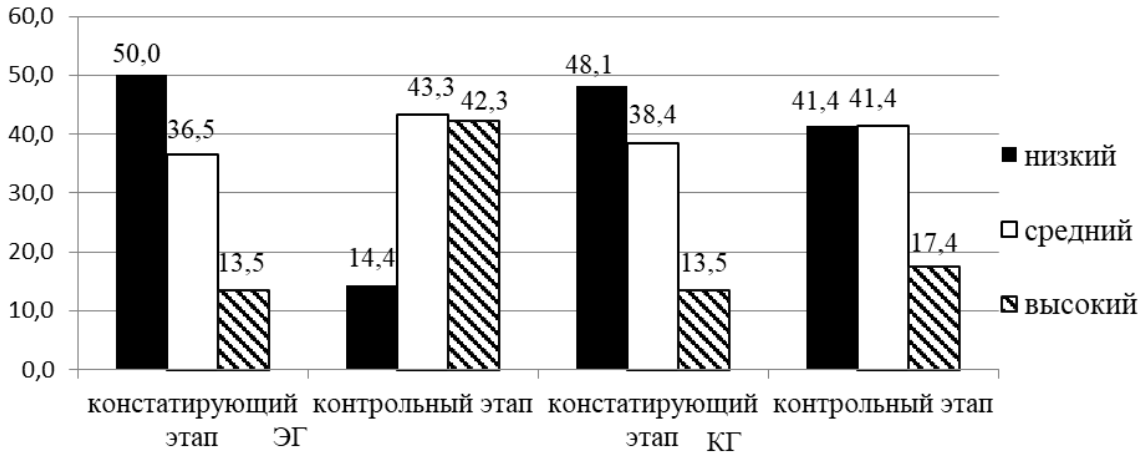


Рисунок 2. Динамика уровней эффективности совместной деятельности у школьников из ЭГ и КГ, %.

Для проверки достоверности различий в распределении обучающихся по уровням эффективности совместной деятельности на контрольном этапе применялся непараметрический критерий $\chi 2$ Пирсона. Статистически достоверное преобладание высоких и средних уровней развития навыков совместной деятельности обучающихся ЭГ над аналогичными показателями в КГ является эмпирически доказательным.

Выводы. Организация группового созидательного процесса в цифровой среде не только оптимизирует социально-психологический климат, но и выступает эффективным средством когнитивной активизации, позволяя старшеклассникам реализовывать свой творческий потенциал через призму продуктивного сотрудничества. Совместная цифровая

среда выступает объединяющим фактором стимулирования общих интересов к процессу создания современного, эстетически и содержательно выверенного образовательного цифрового продукта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимова М.С. Активизация учебно-познавательной деятельности старших школьников в условиях цифровизации образования (в предметной области «Технология»): автореф. дис… канд. пед. наук: 5.8.1 / М. С. Ибрагимова: Чеченский государственный педагогический университет, 2024. 24 с.
2. Новикова И.Ю. Познавательная самостоятельность как качество личности / И.Ю. Новикова // Наука. Образование. Личность. 2014. Т. 2. С. 66–70.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. 1536 с.
4. Шурманов В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания / В. С. Шурманов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (70). С. 184–189.
5. Воронова Е.Н. Категория «самостоятельность» как комплексная проблема / Е. Н. Воронова // Образование в современном мире: сборник научных статей / Под ред. Ю. Г. Голуба. Выпуск 16. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2021. С. 94–99.
6. Парникова Г.М. Подходы к дидактической категории «самостоятельность» в философской и психолого-педагогической литературе / Г. М. Парникова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–5. С. 178–184.
7. Куванова И.Х. Сущностно-содержательная характеристика познавательной самостоятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. - С. 210-213.
8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Психотерапия, 2009. 539 с.

Чжао Ицао
аспирант кафедры методологии и технологий
педагогики музыкального образования
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: zhaoyicao@list.ru
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А. В. Торопова
e-mail: av.toropova@mpgu.su

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной апробации авторской модели организации поисково-творческой деятельности студентов музыкально-педагогического факультета на основе педагогической технологии применения генеративного искусственного интеллекта. Модель построена как спирально-рефлексивный цикл «восприятие, вербализация, параметризация, генерация, сравнение, коррекция» и реализована в формирующем цикле из шести учебных занятий на материале темы музыкально-психологического курса при обучении китайских студентов в российском педагогическом вузе. Исследование выполнено по квазиэкспериментальному дизайну с неэквивалентной контрольной группой; диагностический комплекс включал семантический дифференциал и критериальную оценку умений применять искусственный интеллект в поисково-творческой деятельности. Применение критерия Уилкоксона выявило статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе. Результаты обосновывают педагогическую результативность предложенной модели в указанных условиях.

Ключевые слова: искусственный интеллект, педагогическая технология, поисково-творческая деятельность, квазиэксперимент, китайские студенты, музыкально-педагогическая подготовка.

APPROBATION OF A MODEL FOR ORGANIZING THE EXPLORATORY-CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF A MUSIC-PEDAGOGICAL FACULTY USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article presents the results of the experimental approbation of the author's model for organizing the exploratory-creative activity of students of a music-pedagogical faculty on the basis of a pedagogical technology for applying generative artificial intelligence. The model is built as a spiral-reflective cycle (perception, verbalization, parameterization, generation, comparison, correction) and implemented in a formative cycle of six classroom sessions on the material of a topic from the music psychology course in the training of Chinese students at a Russian pedagogical university. The study followed a quasi-experimental design with a non-equivalent control group; the diagnostic set included a semantic differential and a criterion-based assessment of skills in applying artificial intelligence in exploratory-creative activity. The Wilcoxon signed-rank test revealed statistically significant positive changes in the experimental

group. The results substantiate the pedagogical effectiveness of the proposed model under the specified conditions.

Keywords: artificial intelligence, pedagogical technology, exploratory-creative activity, quasi-experiment, Chinese students, music teacher training.

В современной музыкально-педагогической подготовке студентов в высшей школе генеративный искусственный интеллект (далее – ИИ) становится новым посредником между обучающимся и учебным материалом. Однако его применение требует специальной педагогической технологии, поскольку прямое включение генеративных систем в учебный процесс не гарантирует ни целенаправленности учебной работы, ни культурно-содержательной адекватности её результатов. В работе М. Бирман и Р. Аджави [1] показано, что для обучающегося результат работы ИИ предстаёт как продукт «чёрного ящика», что предъявляет принципиальные требования к педагогической организации применения ИИ.

В музыкально-педагогической подготовке указанная проблема приобретает дополнительную остроту в связи с тем, что осваиваемое студентом содержание имеет принципиально культурно-знаковый характер и не сводится к воспроизведению технических умений: будущий педагог-музыкант осваивает профессию через работу с музыкальным материалом, выступающим как культурно опосредованное художественное средство воздействия. В этих условиях механический перенос общедидактических подходов к применению ИИ оказывается недостаточным, а необходимым становится разработка специальной педагогической технологии, обеспечивающей педагогически управляемое включение генеративных систем в учебную деятельность студентов.

Особую сложность задача организации применения ИИ в музыкально-педагогической подготовке приобретает в ситуации обучения студентов-иностранцев, осваивающих программу в иноязычной и инокультурной образовательной среде, где культурно-смысловая интерпретация музыкального материала составляет самостоятельную учебную задачу. В работах Л. В. Матвеевой, Н.Г. Тагильцевой и Ян Бо [2] зафиксировано, что трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования имеют системный и устойчивый характер; следовательно, педагогическая технология применения ИИ в подготовке этой категории обучающихся не может быть универсальной по отношению ко всем дидактическим контекстам, а должна учитывать специфические условия культурного опосредования профессиональной подготовки.

Настоящая статья представляет апробацию авторской модели организации поисково-творческой деятельности (далее – ПТД) студентов музыкально-педагогического факультета на основе педагогической технологии применения ИИ. Модель построена как спирально-рефлексивный цикл «восприятие, вербализация, параметризация, генерация, сравнение, коррекция», обеспечивающий педагогически управляемый переход обучающегося от непосредственного эмоционального впечатления к аргументированному профессиональному суждению. Цель статьи состоит в представлении результатов опытно-экспериментальной апробации указанной модели на материале подготовки китайских студентов, осваивающих музыкально-психологические дисциплины в российском педагогическом вузе.

Теоретическую рамку настоящего исследования образуют четыре линии работ. Первая линия связана с теорией поисково-творческой деятельности (ПТД) обучающихся, в которой ПТД раскрывается как условие активизации творческого и научного потенциала студента (Л.С. Шестакова, Д.М. Сафронов [3]). Содержательную и методическую разработку понятия педагогической технологии в русскоязычной педагогической традиции предложил В.П. Беспалько [4], раскрывший её как воспроизводимую систему действий

педагога, обеспечивающую гарантированный образовательный результат; систематизация педагогических технологий представлена в энциклопедическом издании Г. К. Селевко [5], охватывающем как общедидактические, так и предметно-ориентированные технологии.

Вторая линия охватывает исследования профессиональной подготовки педагога-музыканта в высшей школе. Фундаментальную методологическую рамку этой подготовки задаёт подход научной школы Э.Б. Абдуллина [6], в котором музыкально-педагогическое образование предстаёт как методологически ориентированная область, требующая от будущего педагога выработки профессионально-рефлексивной позиции. Особое значение имеет концептуальное направление музыкально-психологической антропологии А.В. Тороповой [7], в рамках которого восприятие музыки рассматривается как опосредованное культурным опытом слушающего; работы А.В. Тороповой и Т.С. Князевой [8] обосновывают значение культурно-интонационных эталонов в работе с музыкальным материалом и фиксируют феномен этнослуха как принципиальную характеристику музыкального восприятия в кросскультурной ситуации обучения.

Третья линия касается теории педагогического сопровождения как управляемого балансирования между поддержкой обучающегося и его самостоятельностью (Д. Вуд, Дж. Брунер, Г. Росс [9]); применительно к индивидуальным занятиям по музыке соответствующее развитие представлено в работе Э. Куперс с соавторами [10], в которой структура педагогического сопровождения и степень автономии обучающегося описаны как находящиеся в динамическом соотношении. Контекст цифровизации высшего музыкального образования раскрыт в работах И.Б. Горбуновой [11], определившей музыкально-компьютерные технологии как самостоятельную образовательную среду, порождающую специфические формы музыкально-творческой деятельности.

Четвёртая линия охватывает исследования применения искусственного интеллекта в высшем образовании, фиксирующие как педагогический потенциал генеративных систем (У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фадель [12]; Е. А. Поспелова и соавт. [13]; И.С. Лукинский, И.А. Горшенева [14]; А.А. Паскова [15]), так и принципиальную сложность работы обучающегося с ИИ как с «чёрным ящиком» [1]. Методологическую базу количественного анализа в настоящем исследовании образуют работы Е.В. Сидоренко [16], А.Д. Наследова [17] и Л. А. Дубровиной [18] по методам обработки данных в психолого-педагогических исследованиях, обеспечивающие применение непараметрических критериев и оценку величины эффекта в условиях квазиэкспериментального дизайна.

Цель и дизайн исследования. Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке педагогической результативности модели организации ПТД студентов, построенной как спирально-рефлексивный цикл «восприятие, вербализация, параметризация, генерация, сравнение, коррекция». Исследование строилось по квазиэкспериментальному дизайну с неэквивалентной контрольной группой и включало два уровня сравнения. Внутригрупповое сравнение проводилось по схеме «предэкспериментальный срез, формирующий цикл, постэкспериментальный срез» в экспериментальной группе и позволяло проследить динамику изменений в учебной деятельности студентов, прошедших педагогическое воздействие. Межгрупповое сравнение проводилось между постэкспериментальным срезом экспериментальной группы и единственным измерением контрольной группы, не проходившей формирующего обучения, и позволяло отделить эффект педагогической работы от эффекта естественного развития студентов в течение учебного года.

Эмпирическая база и участники. Исследование проведено на факультете музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета в рамках дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования» (профессора А.В. Тороповой).

Экспериментальную группу составили 30 студентов 3-го курса, граждан Китайской Народной Республики, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное образование», для иностранных обучающихся). Контрольную группу составили 18 студентов 4-го курса того же направления, не проходивших обучение по апробируемой модели. Информированное согласие получено от всех участников; обработка данных проведена в обезличенной форме.

Содержание формирующего эксперимента. Формирующая работа в экспериментальной группе включала шесть учебных занятий по 90 минут каждое (два академических часа), проводившихся еженедельно в течение первого семестра 2024/2025 учебного года. В основе темы для занятий со студентами были вопросы эмоций в музыке, эмоционального этнослуха и особенностей эмоционального восприятия музыки представителями разных культур, в тематической рамке программы А.В. Тороповой «Музыкальная психология и психология музыкального образования».

Цель работы: организация поисково-творческой деятельности для активизации рефлексии своей эмоциональной оценки музыки с прогнозируемой усредненной оценкой на основе национальной культурной традиции. Содержательная организация цикла подключения технологии ИИ строилась на принципе нарастающей сложности и включала три последовательных этапа.

Первый этап (занятия 1, 2, 3) был посвящён выявлению затруднений и терминологической подготовке студентов, поддержке способности различать эмоциональные оттенки при восприятии музыки и переходу от обыденных эмоциональных характеристик музыки к понятийным различениям и сравнениям индивидуальных восприятий.

Второй этап (занятия 4, 5) был посвящён генеративной практике и сравнительному анализу базовых и углублённых структурированных промптов. На занятии 4 студенты осваивали базовое конструирование промптов и проводили внеаудиторную генерацию музыкального материала по заданным эмоциональным характеристикам с использованием доступных генеративных систем. На занятии 5 проводился сравнительный анализ полученных результатов с теоретическим основанием выбора параметров эмоциональной выразительности в русской, европейской и китайской культуре; теоретические положения вводились в обобщающем порядке, после практического опыта работы студентов с генеративной системой, что обеспечивало содержательное освоение материала через собственный опыт обучающегося.

Третий этап (занятие 6) был посвящён итоговой диагностике и рефлексии. На данном занятии проводился постэкспериментальный диагностический срез, фиксирующий устойчивость сформированных умений в условиях снятия педагогической поддержки, а также организовывалось обсуждение качественных изменений в учебной деятельности студентов и формулирование рефлексивных оснований для дальнейшей самостоятельной работы.

Музыкальный материал диагностических срезов. Использовались четыре фрагмента, представляющие европейскую и китайскую музыкальные традиции: К. Дебюсси, «Лунный свет»; П. И. Чайковский, «Баркарола» (Июнь из цикла «Времена года»); Хуа Яньцзюнь, «Эрцюань инъюэ» («Отражение луны на двух источниках»); С. С. Прокофьев, Симфония № 1 «Классическая», часть 1. Подбор фрагментов отвечал требованиям культурной репрезентативности (две европейские традиции разных стилей и эпох, китайская традиция в её аутентичной инструментальной форме, симфонический материал советского периода) и эмоционально-смыслового разнообразия.

Методы эмпирического исследования и диагностический инструментарий. Использовался диагностический комплекс из двух взаимодополняющих инструментов.

Вспомогательным инструментом выступал адаптированный семантический дифференциал Ч. Осгуда (СД) из 20 биполярных шкал (включая такие шкалы, как «радостный, грустный», «спокойный, беспокойный», «светлый, мрачный», «тёплый, холодный», «нежный, грубый» и другие); бланк СД заполнялся каждым участником по каждому из четырёх музыкальных фрагментов. Для обработки данных рассчитывались два агрегированных показателя: доля нейтральных выборов, отражающая степень неопределённости эмоционального суждения, и индекс отклонения от нейтральности, отражающий интенсивность дифференцированных эмоциональных суждений.

Основным инструментом выступала критериальная оценка уровня сформированности умений применять генеративный искусственный интеллект в поисково-творческой деятельности для сравнения своей эмоциональной оценки музыки с прогнозируемой усредненной оценкой на основе национальной культурной традиции по четырём критериям. К1, *мотивационно-ориентационный критерий*, фиксировал способность сформулировать творческую цель и направление поиска. К2, *когнитивно-аналитический критерий*, фиксировал способность связывать воспринятую эмоцию с управляемыми параметрами музыкального материала (темп, регистр, тембр, гармонический язык). К3, *операционально-творческий критерий*, фиксировал способность структурировать промпт и выстраивать связный текстовый запрос к генеративной системе. К4, *рефлексивно-регулятивный* критерий, фиксировал способность критически оценивать собственные промпты, предусматривать несовпадение между намерением и результатом, планировать коррекцию. Каждый критерий оценивался по трёхбалльной шкале.

Методы обработки данных. Применялась описательная статистика (медиана, среднее, стандартное отклонение). Для внутригруппового сравнения использовался критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок [16]; для межгруппового сравнения применялся U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок. Величина эффекта оценивалась по показателю r с интерпретацией по шкале Дж. Коэна. Качественные данные подвергались тематическому кодированию [17; 18]; обеспечивалась методическая триангуляция количественных и качественных линий доказательства.

Результаты и их обсуждение. Внутригрупповая динамика по семантическому дифференциалу. По данным предэкспериментального среза экспериментальной группы (n = 30) медиана доли нейтральных выборов составила 70,0 % при стандартном отклонении 10,16 %, что свидетельствует о выраженном предпочтении нейтральной позиции в восприятии музыкальных фрагментов и о низкой дифференциации эмоциональных суждений. По завершении формирующего цикла указанный показатель снизился до 40,6 % (медиана; SD = 7,32 %); медиана индекса отклонения от нейтральности возросла с 0,694 до 1,194. Применение критерия Уилкоксона показало статистически значимое улучшение по обоим показателям ($p < 0,001$, $r = 0,87$), что соответствует большому размеру эффекта по шкале Дж. Коэна. Особенностью полученного результата является абсолютная универсальность сдвига: все 30 студентов экспериментальной группы продемонстрировали однонаправленный положительный сдвиг, без единого случая регресса или отсутствия динамики.

Анализ по отдельным фрагментам подтверждает устойчивость наблюдаемого эффекта. По фрагменту К. Дебюсси «Лунный свет» $r = 0,875$; по «Баркароле» П. И. Чайковского $r = 0,860$; по «Эрцюань инъюэ» Хуа Яньцзюня $r = 0,821$; по Симфонии № 1 С. С. Прокофьева $r = 0,846$; по всем фрагментам $p < 0,001$. Несколько меньший размер эффекта на материале китайского фрагмента ($r = 0,821$ при сопоставлении с $r = 0,846$; 0,860; 0,875 для европейских фрагментов) может быть объяснён исходно более устойчивыми эмоциональными культурно-семантическими установками китайских студентов в отношении музыки родной культуры: восприятие музыки родной традиции с самого начала

характеризуется большей дифференциацией, и в этом смысле «нейтральная позиция» для родной музыки имеет иной педагогический смысл, чем для незнакомого материала. Вместе с тем полученные показатели свидетельствуют о высокой педагогической результативности модели и в кросскультурно неоднородных условиях, поскольку даже при исходной культурной знакомости материала формирующий цикл обеспечил статистически значимое улучшение дифференциации эмоций в западной классической музыке.

Межгрупповое сравнение по критерию Манна – Уитни. Сравнение посттестового среза экспериментальной группы с измерением контрольной группы (n = 18) выявило статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы. По показателю доли нейтральных выборов: p = 0,009; r = 0,379. По индексу отклонения от нейтральности: p = 0,005; r = 0,406. Оба показателя соответствуют среднему размеру эффекта. Проведённый предварительно тест на исходную сопоставимость групп показал, что до формирующего воздействия экспериментальная группа уступала контрольной по показателям дифференциации (контрольная группа состояла из студентов 4-го курса, имевших на год больший опыт обучения в России). Следовательно, наблюдаемое после формирующего цикла превосходство экспериментальной группы интерпретируется как следствие именно педагогической работы по модели, а не как результат естественных различий между выборками или дополнительного года обучения в системе высшего музыкально-педагогического образования.

Динамика по основному диагностическому инструменту. По интегральному баллу четырёх критериев медиана возросла с 5 (M = 5,20; SD = 0,925) до 9 (M = 9,07; SD = 1,112); критерий Уилкоксона показал статистически значимое улучшение ($p < 0,001$, r = 0,879). Размеры эффекта по отдельным критериям выстраивают содержательную иерархию изменяемости компонентов. По критерию К4 (рефлексивно-регулятивный) r = 0,915; по критерию К3 (операционально-творческий) r = 0,897; по критерию К2 (когнитивно-аналитический) r = 0,886; по критерию К1 (мотивационно-ориентационный) r = 0,691. Наименьший размер эффекта по критерию К1 объясняется относительно высоким исходным уровнем этого компонента, поскольку даже до формирующего воздействия большинство студентов могли сформулировать общую творческую цель освоения темы и возможностей работы с ИИ, как и общей мотивации к обучению в МПГУ.

Качественный анализ работ студентов экспериментальной группы позволил конкретизировать содержание зафиксированных количественных изменений. По критерию К2 студенты переходят от обыденных эмоциональных характеристик музыки (типа «грустно», «весело», «красиво») к параметризованной интерпретации, в которой эмоциональное впечатление связывается с художественно-языковыми параметрами музыкального материала (темпоритм, тональность, регистр, инструментовка, гармонический язык). По критерию К3 неструктурированные перечни слов или фраз сменяются логически организованными текстовыми запросами с ясной стратегией передачи намерения генеративной системе. По критерию К4 формируется качественно новое отношение к ошибке и несовпадению: неудовлетворительный результат работы ИИ перестаёт восприниматься как «провал» и становится материалом для уточнения, переформулирования и коррекции запроса. Эти качественные изменения интерпретируются как свидетельство того, что предложенная модель обеспечивает не только формальную развитость отдельных умений, но и структурное преобразование учебной деятельности студентов, выводящее их на качественно новый уровень учебно-профессионального поисково-творческого действия в работе с генеративной системой.

Универсальность положительной динамики. Обращает на себя внимание универсальность зафиксированной положительной динамики: по интегральному баллу все 30 студентов экспериментальной группы продемонстрировали улучшение, и ни один не

показал регресса или отсутствия изменений. По отдельным критериям наблюдается следующая картина: по критерию К2 улучшение зафиксировано у 28 из 30 студентов; по критерию К3 у 27 из 30; по критерию К4 у 26 из 30; по критерию К1 у 17 из 30 (наименьший показатель в силу высокого исходного уровня компонента). Эта универсальность свидетельствует о воспроизводимости предложенного спирально-рефлексивного цикла в условиях групповой учебной работы и о том, что результативность модели не зависит от индивидуальных особенностей отдельного обучающегося, а определяется структурными свойствами педагогической технологии.

Соотнесение с данными литературы. Полученные результаты соотносимы с данными ранее проведённых исследований педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в музыкальной сфере [10], в которых также фиксируется значимая роль педагогического сопровождения для устойчивости учебных результатов, и с данными работ по применению генеративного ИИ в формирующем оценивании [15], показывающими педагогическую продуктивность специально организованной работы студента с генеративной системой. Принципиальной особенностью настоящего исследования является объединение названных направлений в единой педагогической технологии, организующей применение ИИ как момент целостного учебного действия в условиях кросскультурного обучения по сложным темам курса «Музыкальная психология и психология музыкального образования».

Заключение. Опытно-экспериментальная апробация подтвердила педагогическую результативность авторской модели организации поисково-творческой деятельности студентов музыкально-педагогического факультета на основе педагогической технологии применения искусственного интеллекта. По результатам формирующего цикла из шести учебных занятий в экспериментальной группе ($n = 30$) зафиксированы статистически значимые положительные изменения ($p < 0,001$) со средними и большими размерами эффекта ($r = 0,69–0,92$) как по показателям дифференциации эмоционально-смыслового восприятия музыки (вспомогательный инструмент в форме семантического дифференциала), так и по уровню сформированности умений применять генеративный искусственный интеллект в поисково-творческой деятельности (основной инструмент в форме критериальной оценки по четырём критериям).

Внутригрупповые улучшения характеризуются абсолютной универсальностью: положительная динамика зафиксирована у всех 30 студентов экспериментальной группы, ни один из них не показал регресса или отсутствия изменений. Межгрупповое сравнение с контрольной группой ($n = 18$) подтвердило, что зафиксированные улучшения связаны именно с педагогической работой по модели ($p < 0,01$), а не с естественным развитием обучающихся в течение учебного года или с дополнительным опытом обучения студентов 4-го курса. Содержательно полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенная модель обеспечивает не отдельные технические улучшения работы студентов с искусственным интеллектом, а структурное преобразование их учебной деятельности: переход от обыденного эмоционального восприятия к параметризованной интерпретации, от неструктурированных запросов к организованным текстовым формулировкам, от восприятия ошибки как «отказа» к её рассмотрению как материала для коррекции.

Полученные результаты обосновывают возможность дальнейшего применения и развития указанной педагогической технологии в музыкально-педагогической подготовке студентов-иностранцев в условиях цифровой образовательной среды российского педагогического вуза. Перспективы дальнейшего исследования связаны с проверкой модели на расширенной выборке студентов разных курсов и направлений подготовки, с её адаптацией к иным дисциплинам профессионального блока (методика музыкального

воспитания, история музыки, теория и практика музыкально-педагогических исследований), а также с разработкой методических рекомендаций для преподавателей высшей школы по реализации спирально-рефлексивного цикла в работе со студентами с разной культурной и образовательной историей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bearman M., Ajjawi R. Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence // British Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 54, no. 5. – Pp. 1160–1173.
2. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 206–225.
3. Шестакова Л.С., Сафронов Д.М. О месте, роли и значении поисково-творческих методов обучения в образовательном процессе // Наука без границ. – 2019. – № 7 (35). – С. 88–91.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
6. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 2020. – 502 с.
7. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для бакалавриата и магистратуры. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 190 с.
8. Торопова А.В., Князева Т.С. Восприятие музыки представителями различных культур // Вопросы психологии. – 2017. – № 1. – С. 116–125.
9. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1976. – Vol. 17, no. 2. – Pp. 89–100.
10. Kupers E., van Dijk M., van Geert P. Changing Patterns of Scaffolding and Autonomy During Individual Music Lessons: A Mixed Methods Approach // Journal of the Learning Sciences. – 2017. – Vol. 26, no. 1. – Pp. 131–166.
11. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 69–73.
12. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 246 p.
13. Поспелова Е.А., Отоцкий П.Л., Горлачева Е.Н., Файзуллин Р.В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // Теоретические и прикладные исследования. – 2024. – № 58 (3).
14. Лукинский И.С., Горшенева И.А. Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности, или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом // Psychology and Pedagogics in Official Activity. – 2024. – № 4. – С. 148–154.
15. Паскова А.А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 98–109.
16. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.

17. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
18. Дубровина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебно-методическое пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 80 с.

Тань Юань
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Харичева Дина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры эстрадно-джазового искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Tan Yuan
Graduate student
Moscow State Pedagogical University
Kharicheva Dina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Variety and Jazz Art
Moscow State Pedagogical University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КНР НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ТУЦЗЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей Китая на основе изучения музыкальной культуры народа туцзя. Автором определены педагогические условия формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей: интеграция аутентичных форм бытования музыки туцзя с современными образовательными технологиями, создание контекстной образовательной среды, использование комплекса цифровых технологий. Предложенные педагогические условия взаимодополняют друг друга и обеспечивают аутентичность и методологическую обоснованность изучения музыкальной культуры туцзя. Особое внимание уделено характеристике музыкальных традиций туцзя как содержательной основы профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: этномузыкальная компетентность, педагогические условия, народ туцзя, музыкальная культура, студенты, колледжи Китая.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ETHNOMUSICOLOGICAL COMPETENCE OF CHINESE COLLEGE STUDENTS BASED ON THE STUDY OF THE MUSICAL CULTURE OF THE TUJIA PEOPLE

Abstract. The article examines the problem of the formation of ethnomusicological competence of Chinese college students based on the study of the musical culture of the Tujia people. The author defines the pedagogical conditions for the formation of ethnomusical competence of college students: the integration of authentic forms of tujia music with modern educational technologies, the creation of a contextual educational environment, the use of a complex of digital technologies. The proposed pedagogical conditions complement each other and ensure the authenticity and methodological validity of the study of Tujia musical culture. Special attention is paid to the characterization of Tujia musical traditions as a substantial basis for students' professional training.

Keywords: musical competence, pedagogical conditions, Tujia people, musical culture, students, colleges in China.

Современная система музыкального образования в Китайской Народной Республике переживает этап серьезных преобразований, связанных с поиском баланса между академическими традициями европейского образца и богатым наследием национальных музыкальных культур. В контексте глобализации и стандартизации культурных практик особую актуальность приобретает задача сохранения, трансляции и творческого развития музыкальных традиций этнических меньшинств. составляющих культурное многообразие Китая [10].

Среди пятидесяти шести официально признанных этнических групп КНР народность туцзя занимает особое место. Компактно проживая на территории провинций Хунань, Хубэй, Гуйчжоу и в Чунцинском муниципалитете. Туцзя сохранили самобытную музыкальную культуру, включающую жанры «далюцзы», горные песни, танцевальные и обрядовые формы. Следует отметить, что Яньхэ-Туцзякский автономный уезд в 2010 году получил официальное название «Родины горных песен туцзя в Китае», что подчеркивает признание ценности данной традиции на государственном уровне.

Вместе с тем, подготовка специалистов в колледжах, составляющих важное звено системы среднего профессионального музыкального образования КНР, не в полной мере учитывает потенциал местных этномузыкальных традиций. Актуальной научно-педагогической проблемой становится выявление и обоснование условий, при которых изучение музыкальной культуры народа туцзя может эффективно способствовать формированию этномузыкальной компетентности будущих музыкантов-педагогов и исполнителей, что и определило цель статьи.

В современной педагогической науке понятие «этномузыкальная компетентность» рассматривается как интегративное качество, объединяющее музыкальные знания, культурные ценности и профессиональные навыки, необходимые для успешной деятельности в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия.

Китайские исследователи (Лу Шэнсинь, Сум Бэр, У Годун, У Ифан, Хуан Шуан и др.) подчеркивают, что формирование этномузыкальной компетентности невозможно без понимания миссии самого учебного заведения. Необходимо согласиться с авторами в том, что музыкальные колледжи КНР являются базой для передачи национальной музыкальной культуры, поскольку внедрение национальной музыки в систему среднего специального профессионального образования позволяет студентам адекватно воспринимать культурный смысл национальной культуры.

В ходе теоретического анализа проблемы и изучения музыкальной культуры народа туцзя определено, что реализация педагогических условий наиболее оптимально способствует процессу формирования исследуемого феномена.

С позиций современной педагогической науки (А.Г. Кузнецов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.А. Рапацкая и др.) под педагогическими условиями понимается комплекс взаимосвязанных мер и обстоятельств, целенаправленно формируемых в образовательном процессе для обеспечения результативности внедрения модели развития исследуемого феномена. В частности, Л.П. Карпушина уточняет, что педагогические условия представляют собой совокупность мер, обеспечивающих достижение обучающимися определённого уровня этнокультурной компетентности [3, с. 45].

В качестве методологической основы для определения данных условий выступает контекстно-культурологический подход, который предполагает опору на национальные традиции в сочетании с освоением лучших образцов мировой музыкальной педагогики и обеспечивает системность профессиональной подготовки будущего музыканта-педагога.

На основе анализа научной литературы и практического опыта автора исследования были выделены следующие педагогические условия: интеграция аутентичных форм бытования музыки туцзя с современными образовательными технологиями; создание

контекстной образовательной среды в музыкальных колледжах; использование комплекса цифровых технологий.

Первым педагогическим условием обозначена интеграция аутентичных форм бытования музыки туцзя с современными образовательными технологиями в музыкальном образовании. Как показывает практика, эффективное освоение музыкальной культуры туцзя возможно лишь при сочетании изучения историко-теоретических основ бытования фольклора с практическим овладением вокальными и инструментальными традициями этноса туцзя. Музыкальный фольклор туцзя, как подчеркивает Чжан Хуншань, принято считать ценным творческим ресурсом в системе музыкального педагогического образования, в которой взаимодействуют фундаментальные теоретические исследования, практическое применение и трансформация данного жанра [5]. Необходимо отметить, что исследование музыкальных особенностей песен туцзя, включающих локальную языковую специфику, самобытные мелодические обороты, характерные ритмические формы, должно сопровождаться освоением аутентичных манер исполнения.

Реализация первого педагогического условия предполагает внедрение в учебные дисциплины темы, в которых представлены особенности музыкальной культуры этнической народности, интегративные учебные курсы, включающие этномузыкологию с исполнительской практикой, методические рекомендации по изучению туцзянского вокального и инструментального творчества, практические занятия, основу которых составляет аутентичный фольклор.

Эксперимент проводился в процессе изучения дисциплин «История китайской и зарубежной музыки», «Обязательный китайский музыкальный инструмент», «Профессиональное музыкальное образование: методика, история, теория», «Вокал» и педагогической практики.

Интеграция научных основ изучения музыкальной культуры туцзя, располагающихся в дополнительных темах изучаемых дисциплин, по глубокому убеждению автора исследования, влияет на студентов с позиции осознания значимости этноса народа туцзя.

Разработанные темы внедрялись в содержание рабочих программ профильных учебных дисциплин. Учебная дисциплина «История китайской и зарубежной музыки» была дополнена темой «История музыкальной культуры народов туцзя». Студенты получили информацию об истории, обычаях древнейшего меньшинства Китая, ознакомились с произведениями, которые знакомят с образом жизни, мифологией, обрядами туцзя.

Контекстно-культурологический подход способствовал осознанию студентов колледжа КНР специфики туцзянских народных жанров: песни (歌), танцы (舞) и драматические представления (戏). песни туцзя. Например, песни туцзя варьируются от лирических баллад, повествующих о любви и быте, до героических эпосов, воспевающих подвиги предков. Танцы, в свою очередь, могут быть как ритуальными, связанными с аграрными циклами и обрядами, так и игровыми, отражающими повседневную жизнь и трудовую деятельность. Драматические представления, часто использующие маски и яркие костюмы, раскрывают мифологические сюжеты, исторические события и народные легенды, погружая зрителей в культурный код.

Особую значимость приобретает учебная дисциплины «Обязательный китайский музыкальный инструмент», в содержание которой была добавлена тема «Инструменты народов туцзя». В рамках предложенной темы студенты знакомятся с музыкальными артефактами: «баньгу» (барабан), «тулинь» (духовой инструмент, напоминающий флейту), «юйгу» (струнный инструмент) Особенное внимание при изучении данной темы уделяется «сюанью» – вид цитры, звучание которой отличается особой мелодичностью и выразительностью.

Изучение инструментов туцзя на занятиях учебной дисциплины предполагает анализ из конструктивных особенностей материалов, из которых они изготавливаются и техник игры, передаваемым из поколения в поколение. Студенты узнают, как эти инструменты используются в различных обрядах, праздниках и повседневной жизни туцзя, какой акустический диапазон они охватывают.

В процессе изучения учебной дисциплины «Профессиональное музыкальное образование: методика, история, теория» предложена тема «Интеграция теории и практики в полиэтнической природе китайской музыки». Студенты приобщались к познанию симбиоза культурных традиций, прослеживающегося в музыке туцзя, и отмечали взаимопроникновение различных этнических музыкальных систем. Перенимая элементы у доминирующей культуры хань и мяо, музыка туцзя не утратила своей самобытности, а приобрела новые, сложные и многогранные черты, и появились созданные мелодии, в которых отразилась многогранная история туцзя.

На учебной дисциплине «Вокал» студенты колледжа изучали песни народности туцзя – произведения, отличающиеся особой мелодичностью и насыщенностью эмоционального содержания. На занятиях они знакомились с различными диалектными вариантами, что позволило им глубже прочувствовать культурное многообразие туцзянских песен. Практическая часть работы включала разучивание мелодий, отработку ритмических рисунков и освоение характерных вокальных приёмов, благодаря которым исполнение приобретает узнаваемый стиль туцзянских песен. Отдельное внимание уделялось изучению специфических техник, прежде всего мелизмов и особых горловых приёмов. Именно они во многом определяют самобытное звучание музыки туцзя. Так, горловое пение (местный вариант техники «хоомей») требует не только особой организации дыхания, но и умения точно воспроизводить природные звуки. Благодаря этому исполнение становится особенно выразительным и «живым».

Согласно учебным планам КНР, образовательная программа включает обязательные дисциплины, предметы по выбору, а также региональный компонент объёмом 180 часов, ориентированный на знакомство студентов с местной культурой. В рамках этой системы автором был разработан факультатив «Музыкальная культура народа туцзя», в содержании которого рассматриваются жанры туцзянского фольклора.

Второе педагогическое условие – создание контекстной образовательной среды – направлено на исследование обучающимися музыкальных бытовых традиций народа туцзя.

Обратим внимание на то, что контекстное обучение направлено на приобретение профессиональных компетенций, и создает общее представление о месте и значении этномузыкальной культуры в системе национального музыкального наследия.

Контекстная образовательная среда включает использование аутентичных аудио- и видеозаписей фольклорных образцов в процессе обучения студентов в колледжах; организацию встреч с носителями культурной традиции туцзя – народными исполнителями и хранителями песенного фольклора туцзя; включение в образовательный процесс материалов, отражающих контекст бытования определенной фольклорной системы, особенности манеры пения, композиционного строения в области метроритмики, ладоинтонационной организации.

Существенно то, что освоение песенного фольклора не ограничивается лишь разучиванием мелодий, а контекстная образовательная среда способствует осмыслению исторического контекста бытования музыкальных жанров туцзя, социальных функций музыки в обществе этноса, мировоззренческих позиций, существующих в обрядовых песнях и танцах.

Как отмечают Ао Цзэн и К. Онламул, трудовые песни туцзя выступают как «живое хранилище истории, ценностей и традиций». В связи с этим организация обучения

студентов колледжа требует особого внимания к их культурно-историческому контексту [7].

В рамках педагогической практики студенты разучивают песню «Балиедун» (巴列咚 / Bālièdōng), относящуюся к жанру детских песен уезда Луншань (провинция Хунань). В качестве инструментального сопровождения целесообразно использовать «дундункуй» (咚咚喹) – бамбуковую продольную флейту. Анализ музыкальных особенностей данной композиции позволяет выделить пентатонический лад, светлую тембральную окраску, а также ритмическую простоту, соответствующую эстетике детского фольклора. Как указывает Шу Ни Ву, музыкальные характеристики песен туцзя включают региональные языковые особенности (местное наречие), а также «интересную мелодию, пульсирующий ритм и свободную форму» [9, с. 39].

Разучивание песни «Балиедун» посредством метода погружения (создания контекстной образовательной среды) обладает выраженным педагогическим эффектом. Данное положение согласуется с выводами Ао Цзэн и Н. Онламул: «... традиционные народные песни туцзя имеют огромную культурную и историческую ценность», а их включение в учебные программы способствует сохранению этнического наследия [7]. Кроме того, детская песня туцзя по своему происхождению и принципам строения близка детскому фольклору различных народов: для неё характерны игровой характер, повторяемость фраз, а также образная связь с природой.

Таким образом, для студентов колледжей Китая педагогическая практика выступает как целостная профессиональная модель, в рамках которой формируются умения сочетать роли музыканта-исполнителя, режиссёра и этномузыколога.

Понимание историко-культурного контекста музыкальной культуры туцзя, способность к исполнительской интерпретации аутентичного материала и готовность к его трансляции в современной социокультурной среде для студентов колледжа выступает необходимым условием формирования этномузыкальной компетентности в процессе профессиональной подготовки, что и определяет *третье педагогическое условие* – использование комплекса цифровых технологий.

Исследования в области интеллектуальных систем обслуживания этнической инструментальной музыки подтверждают эффективность применения технологий 问答 («вопрос-ответ») и интеллектуального поиска. Наиболее действенным способом для расширения этномузыкального контента выступает создание онлайн-платформ и расположение учебных материалов с соцсети, привлекая обучающуюся молодежь.

На платформе колледжа размещается виртуальное образовательное пространство, в частности, медиатека, аутентичные аудио- и видеозаписи, цифровые архивы. Наличие интерактивных нотных примеров дают возможность прослушивать, изменять темп, транспонировать мелодии; глоссарий терминов включает аудио-иллюстрации.

Использование платформ WeChat, Bilibili, TikTok применяется для опубликования студенческих работ с обратной связью, для участия в онлайн-сообществах для обсуждения тематики о музыкальной культуре национальных меньшинств Китая, организация онлайн-встреч.

Метод интерактивного обучения на инструментах предполагает использование MIDI-технологий, кроме того, существуют обучающие программы для игры на народных инструментах туцзя. Приведем в пример оркестр «Далюдзы», когда аутентичные инструменты могут заменить цифровые: MIDI-контроллеры имитируют звучание гонга и тарелок, меняют ритмические рисунки в случае замедления темпа на тоубо и эрбо.

Например, обучающиеся осваивают базовый ритмический остинато «Далюцзы» – чередование ударов тоубо и эрбо на фоне непрерывного звучания люцзыло. С помощью программы-метронома с визуализацией ритма студенты могут развивать координацию. В архиве насчитывается более ста туцзянских мелодий для анализа.

Применение цифровых технологий не только повышает наглядность и доступность учебного материала, но и позволяет фиксировать образовательные результаты с высокой степенью объективности, минимизируя влияние субъективного фактора при оценке этномузыкальных знаний и умений. Как справедливо указывает Хэ Цзюньшэн, «национальная музыка является одной из важных форм искусства, которая отражает ценности китайской культуры» [8, с.39], а цифровая фиксация и трансляция данных ценностей способствует их сохранению на долгосрочную перспективу.

Таким образом, педагогические условия формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей Китая на основе изучения музыкальной культуры народов туцзя представляет собой системный процесс. Разработанные педагогические условия взаимодополняемы, и находятся в тесной взаимосвязи между компонентами и блоками. Первое педагогическое условие (интеграция аутентичных форм бытования музыки туцзя с современными образовательными технологиями) обеспечивает подлинность изучаемого музыкального материала и методов его освоения. Второе педагогическое условие (создание контекстной образовательной среды) формирует понимание социокультурного контекста и ценностное отношение к традициям народов туцзя. Третье педагогическое условие (использование комплекса цифровых технологий) расширяет доступ к аутентичному материалу, обеспечивая одновременно наглядность и фиксацию результатов.

Перспективы дальнейших исследований представляются в двух взаимосвязанных направлениях: проведение экспериментальной проверки представленных педагогических условий и разработка соответствующих учебных программ и методических рекомендаций для музыкальных колледжей в регионах проживания народа туцзя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуо, Цяньшэнь. 60 лет истории художественного образования: Монография / Цяньшэнь Гуо. Цаньша, 2009. 87 с.
2. Духовая и ударная музыка. Музыка «далюцзы» народности туцзя [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/russian/222941.htm (дата обращения 10.11.2025).
3. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса / Л.П. Карпушина // Интеллектуальные транспортные системы России: научный журнал. 2010. № 3. С. 63–66.
4. Лю, Цюнь. Компетентностный подход к изучению студентами педагогических вузов России музыкальной культуры Китая с применением электронного образовательного ресурса: дис. ... канд. пед. наук. Москва. 2021. 261 с.
5. Чжан, Хуншань. Сто лет изучения китайского фольклора / Хуншань Чжан // София: электрон. науч.-просветит. журнал. 2022. № 1. С. 54–61.
6. Чжу, Тяньи. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: дис. .. канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2024. 238 с.
7. Ao Zeng. Kritsakorn Onlamul. Historical Development in Education and Cultural Literacy of Chinese Tujia Working Songs in Chongqing: International Journal of Education and Literacy Studies, 2023. 11(4). Pp.218-224.

8. He Jun Sheng. The integration of vocal music teaching and Chinese folk music culture in colleges and universities in the people's Republic of China / Jun Sheng He // Цифровые технологии и бизнес: матер. 80-ой студ. науч.-техн. конференции. Минск: БНТУ, 2024. С. 39-40.
9. Shu Ni Wu. Application of Tujia Folk Songs in Music Teaching of Tongren Preschool Education College / Shu Ni Wu // Application of Tujia Folk Songs in Music Teaching of Tongren Preschool Education College. Mahasarakham University, 2026. Pp.32-42.
10. Закон Китайской Народной Республики о содействии этническому единству и прогрессу от 12 марта 2026 года). – URL: https://www.lexiscn.com/latest_message.php?access (дата обращения: 15.05.2026).

Чан Жолин
аспирант кафедры музыкального образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail: changruoling2024@163.com

Chan Zholin
Postgraduate student of the Department of Music Education
Ural State Pedagogical University

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. Модернизация китайской системы музыкального образования, охватывающая как школьные уроки музыки, так и систему дополнительного образования, закреплена государственным документом КНР «Уведомление о всестороннем внедрении эстетического воспитания в школах» (далее – Уведомление 2023 г.) и предполагает органичное сочетание национальных традиций с мировыми педагогическими системами, в том числе и системами музыкального образования в России. Цель статьи – выявить и систематизировать проблемы, препятствующие включению идей российской системы школьного музыкального образования (идей научной школы Д.Б. Кабалевского) в содержание подготовки учителей музыки в Китае. Методология исследования основана на анализе российских и китайских научных источников, а также нормативных документов КНР, с применением сравнительно-сопоставительного и проблемно-классификационного методов. Выделены такие проблемы, как избирательность в пользу фольклорно-ориентированных западных систем (К. Орф, Ж.-Ж. Далькроз, З. Кодаи); фрагментарная осведомлённость китайских университетских педагогов о концепции Д.Б. Кабалевского; сокращение корпуса актуальных публикаций по данной теме в российских источниках; расхождение между рецептивной доминантой российской модели музыкального образования и экспрессивным вектором в традициях китайской педагогики. Сделан вывод о необходимости увеличения научных и научно-методических статей в Китае о российской системе школьного музыкального образования, разработки прикладных исследований, верифицирующих эффективность элементов российской системы в условиях китайской школы.

Ключевые слова: музыкальное образование, подготовка учителей музыки, китайская музыкальная педагогика, слушательская культура, сравнительная педагогика.

PROBLEMS OF INTRODUCING THE IDEAS OF THE RUSSIAN SCHOOL MUSIC EDUCATION SYSTEM INTO THE TRAINING OF CHINESE MUSIC TEACHERS

Abstract. The modernization of China's music education system, encompassing both school music lessons and supplementary education, is mandated by the state document «Notification on the Comprehensive Implementation of Aesthetic Education in Schools» (hereinafter – the 2023 Notification) and envisages an organic synthesis of national traditions with global pedagogical systems. The aim of this article is to identify and systematize the problems hindering the incorporation of the ideas of the Russian school music education system (D.B. Kabalevsky) into the training of music teachers in China. The research methodology is based on the analysis of Russian and Chinese scholarly sources published between 2014 and 2025, as well as regulatory documents of the PRC, employing comparative and problem-classification methods. The

following problems are identified: selectivity in favour of folklore-oriented Western systems (C. Orff, E. Jaques-Dalcroze, Z. Kodaly); fragmentary awareness of D.B. Kabalevsky's concept among Chinese university educators; the contraction of relevant Russian-language publications on this topic; and a paradigmatic divergence between the receptive dominant of the Russian model and the expressive vector of the Chinese pedagogical tradition. It is concluded that a greater number of translations of key works on the Russian school music education system, the development of comparative modules in teacher-education courses, and the initiation of applied research verifying the effectiveness of elements of the Russian system in Chinese school settings are required.

Keywords: music education, music teacher training, Chinese music pedagogy, D.B. Kabalevsky, listening culture, comparative pedagogy.

Китайская система музыкального образования переживает этап активной модернизации, охватывающей три взаимосвязанных направления: разветвлённую сеть частных центров обучения музыке, ориентированных преимущественно на инструментальное исполнительство; систему дополнительного школьного образования, сложившуюся вокруг дворцов творчества и специализированных кружков; и, наконец, школьные уроки музыки, реформирование которых является центральным звеном государственной образовательной политики. Принятое Министерством образования КНР «Уведомление о всестороннем внедрении эстетического воспитания в школах» (далее – Уведомление 2023 г.) фиксирует вектор этой модернизации – органичное сочетание традиций национальной музыкальной педагогики с мировыми образовательными системами. Документ предписывает, в частности, расширение у ребёнка «опыта восприятия музыки, включая классическую китайскую и зарубежную музыку, что выводит на первый план проблему формирования слушательской культуры» [4, с. 65]. Китайские авторы, анализирующие современную реформу эстетического образования, интерпретируют это требование не как отказ от национальной основы, а как установку на взаимодополнение традиций и инноваций. Так, Чжан Т. и Тагильцева Н.Г. подчёркивают, что устойчивость китайской модели музыкальной подготовки обеспечивается лишь тогда, когда «национальные культурные традиции не изолируются от современных педагогических технологий, а вступают с ними в содержательный диалог» [13, с. 298]. В сходном ключе Л.В. Ясинских и Фан И отмечают, что современная китайская школа заинтересована не в механическом копировании зарубежных методик, а в их отборе с позиций культурной применимости и воспитательной результативности [15, с. 516]. Фан И, характеризуя обновление школьного музыкального образования в Китае, также отмечает, что использование зарубежного опыта оправдано только в том случае, если он способствует углублению эмоционального и художественного опыта учащихся, а не подменяет культурную специфику китайской школы универсальными схемами [12, с. 219]. Иными словами, сама логика реформы получает поддержку со стороны китайского научно-педагогического сообщества: соединение собственных традиций с продуктивными элементами зарубежных концепций воспринимается как необходимое условие качественного обновления школьного музыкального образования. При этом модернизация не отождествляется с простой вестернизацией: речь идёт о поиске такой модели, которая позволяет сохранить национальную аксиологию, традиционный песенный фонд и воспитательную миссию искусства, одновременно расширяя методический горизонт учителя. Поэтому обращение к российской системе школьного музыкального образования выглядит не внешним заимствованием, а закономерной частью внутренней китайской дискуссии о границах и возможностях обновления музыкальной педагогики.

Практическая реализация заявленного вектора, однако, наталкивается на ряд проблем, рассмотрению которых и посвящена настоящая работа.

Анализ методических документов и программных рекомендаций, регулирующих подготовку студентов по направлению «Музыкальное образование» в вузах КНР, указывает на устойчивое присутствие в учебных планах трёх зарубежных систем: К. Орфа, Ж.-Ж. Далькроза и З. Кодаи. Китайские исследователи последовательно обращаются к данным концепциям, усматривая в них «универсальный инструментарий ритмического, двигательного и интонационного развития учащихся» [12, с. 217]. Показательно, что знакомство будущих учителей музыки с этими авторами в китайских педагогических университетах чаще всего осуществляется в рамках дисциплин, соотносимых с курсами «Методика музыкального обучения», «Педагогика музыкального воспитания» и «Теория и практика школьного урока музыки». Именно здесь студенты осваивают базовые модели организации музыкальной деятельности, причём орфовская, далькрозовская и кодаевская линии подаются как методический канон, проверенный международной практикой. Существенно и то, что все три фигуры – К. Орф, Ж.-Ж. Далькроз и З. Кодаи – рассматриваются не только как педагоги, но и как композиторы, то есть как авторы, чьи художественные и педагогические идеи соединены в едином творческом опыте. Эта деталь важна для дальнейшего сопоставления с Д.Б. Кабалевским, поскольку в китайских публикациях интерес к нему тоже нередко начинается именно с его композиторского статуса. Такая логика усвоения материала задаёт и профессиональную оптику студента: педагогическая ценность автора воспринимается через его способность предложить сразу видимый, практически воспроизводимый репертуарный и деятельностный ресурс. Причина подобной избирательности коренится в том, что все три системы опираются на фольклорный материал – песенный, танцевальный, инструментальный, – что делает их методически «близкими китайской педагогической традиции с её установкой на коллективное музицирование и освоение музыки через движение» [13, с. 295]. Орфовский Schulwerk, ритмическая гимнастика Далькроза и релятивная сольмизация Кодаи транслируются в китайских публикациях как образцы «деятельностного» подхода, импонирующего «прагматической ориентации современной китайской образовательной политики» [14, с. 24]. Парадокс, однако, в том, что именно данная избирательность порождает асимметрию: российская школьная система, десятилетиями выстраивавшаяся вокруг иной – слушательской – доминанты, остаётся за рамками методического интереса китайских учителей. Хотя уже сегодня китайские авторы критикуют доминанту ритмического воспитания, столь популярную в учебных программах, указывая «на необходимость более сбалансированного подхода к видам музыкальной деятельности» [3, с. 15]. Следовательно, вузовская методическая селекция постепенно закрепляет у будущего учителя представление о том, что музыкальное образование прежде всего измеряется видимой исполнительской активностью, тогда как задачи слушательского развития попадают в менее приоритетную зону. Отсюда возникает и содержательный перекос в профессиональном мышлении выпускника: он увереннее проектирует пение, движение и ансамблевую практику, чем поэтапную организацию слушания, обсуждения и художественной интерпретации музыкального произведения.

Концепция музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского, сформировавшаяся в 1970-е годы и положенная в основу школьной программы «Музыка» в России, нацелена на формирование высококультурного слушателя – фигуры, принципиально отличной от «человека музицирующего» К. Орфа или «человека поющего» Кодаи. Стержнем системы выступает положение: «Триединство “композитор – исполнитель – слушатель”, при котором именно слушатель замыкает коммуникативную цепь, а урок музыки мыслится не как репетиция исполнительских навыков, а как пространство встречи ребёнка с

музыкальным искусством в его вершинных образцах» [1, с. 304]. Для китайского научного поля существенно и то, что Д.Б. Кабалевский входит в него прежде всего как композитор; именно эта сторона его фигуры оказывается понятной и сопоставимой с Орфом, Кодаем и Далькрозом. Однако имеющиеся в Китае работы о его педагогическом наследии носят преимущественно ученический характер: это курсовые исследования, магистерские диссертации и локальные статьи, в которых рассматриваются отдельные тематические блоки, а не система в её целостности. Чаще всего внимание сосредоточивается на межпредметной интеграции – например, на связях «музыка и литература» или «музыка и изобразительное искусство», – тогда как концептуальная направленность программы Д.Б. Кабалевского гораздо шире и сводится к введению ребёнка в мир музыкального искусства как важнейшей части его духовной культуры. Именно поэтому рассмотрение отдельных тематических приёмов без анализа целевой установки концепции даёт лишь частичное представление о системе и не позволяет перенести её в пространство подготовки учителя как структурно завершённую модель. Ван Сиянь и С.М. Кобачевская, анализируя претворение идей Д.Б. Кабалевского в общем музыкальном образовании, подчёркивают, что все современные российские программы по предмету «Музыка» имеют единую первооснову – концепцию композитора-педагога, а её жанрово-стилевой и интонационный каркас сохраняет актуальность спустя полвека после создания. Г.П. Сергеева, в свою очередь, прослеживает «отражение этой концепции в учебно-методических комплектах нового поколения, подтверждая преемственность методической линии» [9, с. 5]. Китайские исследователи, обращающиеся к российской музыкально-педагогической традиции, фиксируют данную специфику: в работах последних лет «слушательская культура рассматривается как самостоятельная педагогическая задача, требующая специальных методических решений» [4, с. 66]. П.Е. Мигурская, характеризуя феномен музыкально-слушательской культуры, прямо связывает его с концепцией Д.Б. Кабалевского, ориентированной «прежде всего на воспитание слушателей» [5, с. 93]. Показательно, что и Уведомление 2023 г. содержит прямое указание на необходимость расширения «опыта восприятия музыки» – формулировка, по сути, адекватна установке научно-методической школы Д.Б. Кабалевского. Тем не менее университетские педагоги Китая, ведущие подготовку будущих учителей музыки, знакомы с идеями Д.Б. Кабалевского «фрагментарно – через единичные переводные публикации и упоминания в обзорных работах» [11, с. 83], что делает включение его системы в полноценный методический аппарат лекций практически невозможным. При этом сам термин «слушательская культура» постепенно входит и в китайский научный обиход. В работах Ли Ш. данное понятие трактуется как интегральная способность школьника к эмоционально осмысленному и ценностно ориентированному восприятию музыкального произведения, а значит – в русле идей Кабалевского, хотя и без развёрнутого системного их описания [4, с. 65–69]. Следовательно, проникновение этой концепции в музыкальную педагогику Китая уже началось, но пока остаётся неполным и методически неоформленным. На практике это означает, что терминологическое освоение идей опережает освоение их программно-методической логики. Иначе говоря, в китайской научной среде уже сложились предпосылки для серьёзного разговора о слушательской культуре, но пока не сформирован тот методический мост, который связывал бы данное понятие с конкретной системой подготовки будущего учителя музыки.

Ситуацию усугубляет динамика российских публикаций о системе Д.Б. Кабалевского. Количество статей, непосредственно посвящённых его концепции и её применению в школьной практике, ощутимо сократилось по сравнению с концом 1990-х – началом 2000-х годов, когда интерес к наследию композитора-педагога подпитывался волной постсоветской педагогической рефлексии. Н.Г. Минасян, специально рассматривая вопрос

об актуальности концепции музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского, приходит к выводу о «сохраняющейся востребованности его идей, несмотря на очевидное сужение исследовательского поля» [6, с. 15]. И.Н. Одинокова, анализируя место идей Д.Б. Кабалевского в профессионально ориентированном музыкально-теоретическом образовании будущих учителей, фиксирует парадокс: «концепция, изначально адресованная общеобразовательной школе, оказалась продуктивной именно в вузовской подготовке педагогов-музыкантов» [7, с. 60]. Однако сегодня обращения к теме носят, скорее, юбилейно-мемориальный либо локально-методический характер. Хотя школьные учителя и, например, Н.А. Пчёлкина – школьный учитель из Липецка, указывает, что на уровне практики система продолжает работать [8]. Количество же ежегодных публикаций в рецензируемых журналах, по наблюдению М.Д. Кабалевской, остаётся стабильно невысоким [2]. Для китайского исследователя, опирающегося на российские источники, это означает сужающийся круг доступного актуального материала: корпус текстов, на котором можно строить сравнительный анализ, не столько пополняется, сколько воспроизводится. Дополнительная трудность связана с доступом к российским программам прошлых лет, которые в 1990-е и 2000-е годы публиковались значительно активнее. Сегодня многие из этих изданий отсутствуют в открытых электронных фондах и остаются трудно достижимыми даже в библиотечном пространстве, что особенно ощутимо для китайских молодых исследователей, работающих вне российских архивов. Достойных переводов трудов Д.Б. Кабалевского на китайский язык крайне мало, поэтому изучение концепции часто ведётся по отдельным методическим статьям, отражающим её лишь фрагментарно. В результате внимание сосредоточивается на отдельных приёмах и формулировках, тогда как внутреннее единство системы – взаимосвязь репертуара, интонационного подхода, слушательской доминанты и воспитательной цели – остаётся в тени. Для исследователя это ведёт к работе с «вторичным» образом концепции, а для вузовского преподавателя – к отсутствию надёжной текстовой базы, на которую можно опереться при разработке курса. В результате даже заинтересованность российской проблематикой не всегда переходит в устойчивую университетскую практику: отдельные ссылки на Кабалевского появляются, однако не складываются в последовательный образовательный модуль.

Ещё одна проблема связана с тем, что в китайской музыкальной педагогике авторы подразделяют виды музыкальной деятельности на экспрессивные (пение, ритмическое движение, игра на инструментах) и рецептивные (слушание, анализ, вербальная рефлексия), причём экспрессивным видам отдаётся явное предпочтение. В системе же Д.Б. Кабалевского рецептивный компонент – осознанное, аналитически выстроенное восприятие музыки – занимает положение системообразующего стержня, тогда как экспрессивные виды деятельности выступают, по замыслу автора, средством углубления этого восприятия, а не самоцелью [6]. Не случайно Д.Б. Кабалевский подчёркивал: «восприятие музыки является основой всех форм приобщения детей к музыкальному искусству», тем самым выводя слушание из разряда вспомогательных операций в центр урока музыки. При этом восприятие музыки является далеко не основным видом деятельности школьников на уроке в китайской общеобразовательной школе [3]. Сун Чжиин, сопоставляя особенности организации музыкального образования двух стран, отмечает, что «при всех различиях социокультурной и исторической самобытности вектор китайской системы направлен на деятельностное освоение музыки – от традиционных инструментов до современных исполнительских практик» [11, с. 83]. Этим, по-видимому, и объясняется пристальное внимание китайских авторов к системам З. Кодая, Ж.-Ж. Далькроза и К. Орфа, в которых активная экспрессивная деятельность выступает доминантой. Отсюда – устойчивое, хотя и не всегда артикулируемое, представление о том, что российская модель «недостаточно деятельностна», а её инструментарий ограничен

рамками беседы о музыке [11]. Между тем подобное толкование упрощает концепцию Д.Б. Кабалевского: речь в ней идёт не об отказе от практики, а о подчинении практических действий задаче художественного понимания. Именно это расхождение в педагогических приоритетах превращает проблему рецепции российской системы в Китае в методологическую, а не просто информационную. Более того, сама категория музыкальной деятельности в двух педагогических традициях наполняется разным содержанием: в китайской модели она преимущественно отождествляется с внешне наблюдаемым действием, тогда как у Кабалевского включает и внутреннюю работу слушателя – сравнение, интонационное соотнесение, смысловую рефлексию. Без учёта этого различия российская система неизбежно будет восприниматься упрощённо, как менее «активная», хотя фактически она предлагает иную модель активности – интеллектуально-художественную и ценностно ориентированную.

Существующие каналы российско-китайского сотрудничества в сфере музыкального образования – программа двойных дипломов Московского государственного института культуры и Тяньцзиньского педагогического университета, совместные научные конференции, публикации китайских аспирантов в российских изданиях – создают институциональную рамку, потенциально пригодную для трансфера педагогического знания. С.А. Скляренко, детально описывая механизм реализации программы двойных дипломов по направлению «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство», констатирует как достигнутые результаты, так и сохраняющиеся проблемы – прежде всего, перманентное реформирование системы высшего образования России, затрудняющее долгосрочное планирование [10, с. 22]. Ясинских и Фан Или, характеризуя современные тенденции развития музыкального образования в школах Китая, также фиксируют наличие контактов между российскими и китайскими вузами в подготовке учителей , однако отмечают их преимущественно декларативный характер применительно к содержательному обмену методиками [15]. Существо дела, следовательно, не в отсутствии каналов, а в том, что они задействуются для обмена исполнительскими методиками и организационными моделями, тогда как теоретико-методическое ядро российской школьной системы в Китае остаётся малоизученным.

Проведённый анализ позволяет утверждать: дефицит идей российской школьной системы в содержании подготовки учителей музыки вызван определенными проблемами:

- методологическая избирательность в пользу фольклорно-ориентированных западных систем [14] сформировала устойчивый канон, в который российская модель не вписана;

-фрагментарная осведомлённость китайских педагогов о концепции Д.Б. Кабалевского [11;15] блокирует её трансляцию даже при наличии институциональных каналов [10];

- сжатие корпуса актуальных статей в российских источниках [2;6] лишает китайских специалистов материала для сравнительного анализа и для понимания концепции системы Д.Б. Кабалевского в целостности;

- парадигмальное расхождение между рецептивной доминантой российской модели и экспрессивным вектором китайской педагогической традиции [11] создаёт дополнительный барьер – уже не информационный, а методический.

Решение обозначенных проблем не сводится к призывам «учитывать и российский опыт» – такого рода риторика, лишённая методической конкретики, не даёт практических результатов. Необходимы: целевые переводы ключевых работ, касающихся идей системы Д.Б. Кабалевского и его последователей, на китайский язык; разработка сопоставительных модулей в курсах сравнительной педагогики и, в особенности, введение специальных разделов о российской школьной системе музыкального образования в содержание тех

дисциплин, где в китайских педагогических университетах уже изучаются Орф, Далькроз и Кодай, то есть в курсы методики музыкального обучения и теории школьного урока музыки; подготовка китайских аннотированных изданий программных и методических текстов, позволяющих читать идеи Кабалевского по первоисточникам, а не только по позднейшим пересказам; инициирование прикладных исследований, проверяющих эффективность элементов российской системы в условиях китайской школы. Без этих шагов проблемы, рассмотренные в настоящей статье, будут ещё долгое время нерешёнными, что скажется на качестве музыкально-педагогической подготовки китайских школьных учителей музыки и, шире, на неполной реализации установок, содержащихся в правительственных документах по образованию, где прямо декларируется необходимость совмещения национальных традиций с продуктивным зарубежным опытом. Иначе говоря, вопрос заключается не просто в расширении списка изучаемых зарубежных педагогов, а в пересмотре самой модели подготовки учителя музыки, где развитие слушательской культуры должно быть признано самостоятельной и обязательной профессиональной задачей. Только при таком подходе российский опыт сможет войти в китайскую систему не как факультативная справка о ещё одной зарубежной методике, а как содержательно значимый ресурс для реализации тех целей, которые уже зафиксированы в государственных документах КНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Сиянь, Кобачевская С.М. Идеи Д.Б. Кабалевского в развитии общего музыкального образования в школе // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 303–310. – URL: https://elib.bspu.by/items/eef2bb51-44ac-48d0-bd8d-afc91fcd0f2e (дата обращения: 29.06.2026).
2. Кабалевская М.Д. Д.Б. Кабалевский. Некоторые вопросы музыкального воспитания и журналистики: в поисках оптимальных решений // Взаимодействие учреждений культуры и образования в музыкальном развитии детей и молодежи: сб. ст. VIII Всерос. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки, 2025. – С. 20–27. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88786468 (дата обращения: 29.06.2026).
3. Ли Жуояй. Практика и исследование «Новой системы музыкального образования» в начальных школах (на примере учебного процесса в начальной школе Моцзяо): магист. дис. – Чунцин, [б. г.]. – 46 с.
4. Ли Ш., Тагильцева Н.Г. «Детская музыка» в формировании слушательской культуры обучающихся в начальных школах Китая // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 65–69.
5. Мигурская П.Е. Музыкально-слушательская культура: понятие, задачи, условия формирования // Исследования молодых ученых: мат-лы LXXX Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2024. – С. 92–95. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=66099338 (дата обращения: 29.06.2026).
6. Минасян Н.Г. Актуальность концепции музыкального воспитания и образования Дмитрия Кабалевского в современной школе // Музыкально-педагогическое наследие Д.Б. Кабалевского и актуальные проблемы современного музыкального образования: мат-лы Всерос. науч. конф. – Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2018. – С. 14–18. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36281525 (дата обращения: 29.06.2026).
7. Одинокова И.Н. Идеи Д.Б. Кабалевского в профессионально ориентированном музыкально-теоретическом образовании будущих учителей музыки // Вестн. каф. ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 3. – С. 59–68.

8. Пчёлкина Н.А. Идеи Д.Б. Кабалевского в области музыкального образования в современной школе // Искусство в школе. – 2025. – № S2. – С. 34–37. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82536462 (дата обращения: 29.06.2026).
9. Сергеева Г.П. Отражение музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского в учебно-методических комплектах «Музыка» // Искусство в школе. – 2020. – № 1. – С. 5–7.
10. Скляренко С.А. Российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования на примере реализации программы двойных дипломов по направлению подготовки «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 1. – С. 20–30.
11. Сун Чжиин Особенности музыкального образования в России и Китае: сравнительный аспект // Управление образованием: теория и практика. 2023. №4 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-kitae-sravnitelnyy-aspekt (дата обращения: 01.07.2026).
12. Фан И. Формирование эмоционального опыта у обучающихся начальных классов в рамках реализации требований новой системы музыкального образования в школах Китая // Традиции и инновации в культурно-образовательном пространстве Европы и Азии: междунар. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.В. Матвеева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – С. 216–222.
13. Чжан Т., Тагильцева Н.Г. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 292–303.
14. Чжан Цин. Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае // Педагогическое образование в России. – 2018. – С. 23–28. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idei-k-orfa-v-muzykalno-ritmicheskom-vospitanii-doshkolnikov-v-kitae (дата обращения: 29.06.2026).
15. Ясинских Л.В., Фан И. Современные тенденции развития музыкального образования в школах Китая // Традиции и инновации в теории и практике музыкального и художественного образования: сб. мат-лов Междунар. конф. – Екатеринбург: УрГПУ, 2024. – С. 514–519.

Сюй Цижуй
аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: 1279515751@qq.com

Xu Qizhui
Postgraduate Student of the Department of Music Education
Moscow State Institute of Culture

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ СЦЕНИЧЕСКОГО ИМИДЖА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к развитию сценического имиджа китайских студентов-вокалистов в процессе обучения в российских вузах. Особую актуальность приобретает проблема создания целостного сценического образа в виду различий образовательных традиций и вокальных исполнительских школ двух стран. Автор статьи предлагает к рассмотрению культурологический, индивидуально-деятельностный и полихудожественный подходы как методологическую основу педагогической работы. Выявлены специфические трудности в обучении у китайских студентов-вокалистов, связанные с языковым барьером, различиями в вокально-технической подготовке и недостаточным опытом сценического воплощения художественного образа вокального произведения.

Ключевые слова: методологические подходы, сценический имидж, китайские студенты-вокалисты, российские вузы, образовательное пространство.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE STAGE IMAGE OF CHINESE VOCAL STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: THEORETICAL ASPECTS

Annotation. The article discusses methodological approaches to the development of the stage image of Chinese vocal students in the process of studying at Russian universities. The problem of creating a holistic stage image is becoming particularly relevant in view of the differences in educational traditions and vocal performing schools of the two countries. The author of the article suggests culturological, individual-activity and multi-artistic approaches as a methodological basis for pedagogical work. The specific learning difficulties of Chinese vocal students related to the language barrier, differences in vocal and technical training, and insufficient stage experience in embodying the artistic image of a vocal work have been identified.

Keywords: methodological approaches, stage image, Chinese vocal students, Russian universities, educational space.

В последние годы наблюдается растущий интерес студенческой молодёжи КНР к приобретению академического вокального образования в российских вузах. В данном контексте российская вокальная академическая школа, признанная в мировом вокальном искусстве, привлекает талантливую молодежь из КНР. Процесс и результат обучения китайских студентов-вокалистов в российских вузах дает возможность не только приобщиться к богатому наследию русской вокальной школы и освоить вокально-педагогические практики, но и использовать приобретенный опыт для развития китайского

вокального образования в соответствии с современными тенденциями мирового вокального искусства с сохранением национальной самобытности.

Следует признать, что на фоне коммерциализации образования и высокой конкуренции на рынке труда требования к академическим вокалистам выходят зачастую за рамки академического вокального исполнительства. Для успешной карьеры современному вокалисту необходимы навыки самопродвижения, понимание принципов взаимодействия с музыкальными менеджерами, продюсерами. В связи с продвижением музыкального контента, усилением требований в музыкальной индустрии, повсеместным распространением виртуального пространства, происходят изменения механизмов взаимодействия артиста с аудиторией, где первостепенной задачей концертных исполнителей становится самопрезентация на сцене, манера поведения, харизма, целенаправленно сконструированный образ, призванный эмоционально воздействовать на зрителя, определяемый научным сообществом как «сценический имидж». В этих условиях сценический имидж исполнителя перестаёт быть лишь внешним оформлением вокального номера, превращаясь в полноправный компонент художественной выразительности и, более того, – в фактор профессиональной конкурентоспособности.

Однако процесс профессионального становления китайских студентов-вокалистов в российских вузах сопряжен с рядом объективных трудностей, среди которых особое место занимает развитие сценического имиджа. Как отмечают исследователи (Чжан Япэн, Хэ Чан, У Чунлин, Л.В. Ясинских и др.), в китайских вузах количество дисциплин, направленных на формирование вокально-сценических навыков незначительно, вследствие чего китайские студенты сталкиваются с проблемой сценического воплощения художественного образа вокальных произведений.

На основе анализа научной литературы определено, что сценический имидж вокалиста представляет собой целенаправленно сконструированный образ в совокупности внешних и внутренних характеристик исполнителя (голос, пластика, мимика, костюм, грим, темперамент, манера общения со зрителем), обеспечивающий трансляцию художественного содержания вокального произведения, эмоционально воздействуя на зрителя. В связи с этим, теоретическое обоснование методологических подходов к его развитию в контексте образовательного пространства российских вузов приобретает научную и практическую значимость, что и определило цель статьи.

Сценический имидж вокалиста в современном музыкознании и музыкальной педагогике рассматривается как многомерное явление, выходящее за рамки внешней атрибутики. К.С. Станиславский подчеркивал, что создание сценического образа начинается не с грима и костюма, а с «постижения и проникновения в мир героя, слияния с ним» [1, с.193]. Для вокалиста данный процесс включает осмысление драматургии музыкального произведения, эмоциональное переживание, поиск адекватных средств выразительности – от тембровой окраски голоса до пластики движений.

Структурно понятие «сценический имидж» представлено следующими компонентами: вокально-технический (дыхание, звукообразование, дикция), внешний (костюм, грим, прическа, макияж), двигательно-пластический (сценическое движение, мимика, пластика, работа с пространством сцены), психологический (управление волнением, перевоплощение, проживание роли), артистический (харизма, актерская индивидуальность, общение со зрителем), интегративный (синтез вокала, движения, сценического пространства) компоненты.

Особенностью сценического имиджа вокалиста является его временной характер, т.к. образ создается певцом в процессе исполнения и существует лишь в момент живого общения со зрителем, что предъявляет особые требования к психологической готовности артиста, его сценической свободе и культуре поведения.

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволяет выделить взаимодополняющие методологические подходы, составляющие основу для развития сценического имиджа китайских студентов-вокалистов в образовательном пространстве российских вузов: культурологический, индивидуально-деятельностный и полихудожественный.

Культурологический подход в развитии сценического имиджа китайских студентов-вокалистов, обучающихся в российских музыкальных вузах учитывает индивидуальные и коллективные аспекты формирования артистической личности. В данном контексте обучение в новой культурной среде неизбежно приводит к трансформации представлений о сценическом образе, требуя от студента наравне с вокальной техникой также глубокого понимания эстетических норм и традиций русской музыкальной культуры. По справедливому утверждению Е.Ф. Командышко, Т.В. Надолинской, М.С. Коняхиной, культурологический подход «наиболее способствует раскрытию типологических принципов культуры, в целом, что способствует ценностному отношению к произведениям искусства, к точному интерпретированию музыкальных произведений и правильному определению его выразительно-смыслового содержания» [2, с.116].

Культурологический подход, по утверждению Хэ Чан, У Чуньлинь и Л.В. Ясинских обладает значительным педагогическим потенциалом и способствует адаптации китайских студентов посредством изучения западноевропейской культуры в овладении техникой академического вокала, понимания новых требований во взаимодействии с педагогом, межкультурной коммуникации в социуме и в учебе [3].

Опираясь на культурологический подход, М.Г. Круглова анализирует явления музыкальной, художественной и культурной действительности в их интегративном взаимодействии и причинно-следственных связях, раскрывает взаимосвязь между музыкой и культурой, культурой и личностью [4]. Помимо этого, культурологический подход позволяет учитывать различные точки зрения в отношении исторических этапов развития культуры и искусства.

Профессиональная деятельность будущих специалистов вокального искусства предполагает умение отбирать высокохудожественные образцы мирового вокального искусства в своей концертно-исполнительской деятельности, контрастные по характеру, стилю, жанру средствам художественного воплощения и фактуре, а также использовать культурологический анализ в процессе отбора художественного репертуара. По утверждению Ю.А. Носорева, в зависимости от жанровой разновидности произведения на дисциплинах профессионального цикла применяются следующие типы культурологического развития: эволюционное, межкультурное, историческое [5].

В контексте понимания процесса развития сценического имиджа обучающихся культурологический подход предполагает, прежде всего, погружение в культурный контекст исполняемых вокальных произведений посредством изучения истории, традиций и языковой идентичности (Хэ Чан, У Чуньлинь, Л.В. Ясинских); диалога культур как основной показатель сотрудничества двух стран (Ма Хайсинь, Юехань Чэнь); интеграцию и социокультурную адаптацию китайских студентов как полноправных участников образовательного процесса (С.Д. Каракозов, Цзян Вэйцян).

По глубокому убеждению автора исследования, культурологический подход позволяет преодолеть разрыв между китайской и российской вокальными школами, развить у китайских студентов-вокалистов аутентичный сценический имидж, органично сочетающий их национальные традиции и сценическое мастерство, приобретённое в лучших традициях русской вокальной школы.

Таким образом, культурологический поход является смысловой и аксиологической основой развития сценического имиджа китайских студентов-вокалистов. В соответствии с

этим, специфика их профессиональной подготовки отображена во взаимодействии культурологического подхода с другими подходами.

В системе высшего образования формированию профессиональных качеств у студентов способствует деятельностный подход. Надо сказать, что в основу деятельностного подхода заложены идеи Л.С. Выготского об активном присвоении исторического опыта человечества личностью [6]; основы концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [7], принцип единства сознания и деятельности [8; 9].

Как справедливо утверждает Е.Р. Сизова, концептуальной основой педагогического процесса «традиционно выступают личностно-ориентированный и деятельностный подходы, что определяется спецификой музыкальной деятельности, протекающей в индивидуальном режиме занятий, характеризующейся пристальным вниманием к личности обучающегося, доверительным стилем взаимоотношений с преподавателем» [10, с.15].

Важную роль с этой точки зрения играет осознание педагогом личных проблем китайских студентов, соблюдение демократически-диалогического стиля педагогического общения, проявление персональной заинтересованности в успехах каждого из них, отказ преподавателя от бесспорности собственной точки зрения в пользу стимуляции самостоятельности мышления и творческой активности обучающихся в процессе овладения вокально-техническими навыками и способности к сценической презентации вокального произведения, то есть, организация обучения на основе сотворчества.

Мы выделяем *индивидуально-деятельностный подход* в управлении процессом развития сценического имиджа китайских обучающихся, что подтверждает неразрывную связь компонентов – индивидуального и деятельностного. Индивидуальность студента представлена его музыкальными способностями (слух, память, мышление и т.д.) и личностными характеристиками (темперамент, уровень общей культуры, характер, музыкальный вкус).

Отметим также, что не менее важно учитывать индивидуально-типологические особенности китайских студентов-вокалистов: особенности его умственно-когнитивной сферы, темперамент, меру «открытости», готовности к проявлению исполнительско-эмоциональных, артистических способностей, которые обуславливают влечение к типичному кругу образов, настроений, к определенному типу стилей и жанров в вокальном исполнительстве.

В целом, индивидуально-деятельностный подход (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Цзинь Вэй, И.С. Якиманская и др.) предполагает доминирование субъектности студента над содержанием образовательного процесса, а его реализация обеспечивает условия для становления индивидуально-психологических характеристик, а также специфических и исполнительских компетенций. С позиции Г.М. Цыпина, М.Н. Юрьевой, Ли Юйлун и др. применение индивидуально-деятельностного подхода в процессе развития сценического имиджа китайских студентов-вокалистов позволяет обрести характерное звучание певческого голоса, найти неповторимую индивидуальность сценического образа в вокальном искусстве, выработать индивидуальный стиль деятельности. Дополним, что индивидуально-деятельностный подход как педагогическая стратегия, учитывает личностные особенности студента, специфику его образовательной деятельности, направленную на преодоление культурных и академических различий между системами вокального образования двух стран.

Определенное место среди размышлений об индивидуально-деятельностном подходе занимают идеи А.С. Петелина и Лу Хуачжао, согласно которых внутренний потенциал студента-вокалиста включает в себя совокупность его ценностей, потребностей и средств творческой реализации [11]. Опираясь на обозначенный ресурс и учитывая

индивидуальные достоинства и недостатки обучающегося, педагог выстраивает совместную работу и подбирает оптимальные методы обучения. Именно такой подход делает музыкально-образовательный процесс осмысленным и способствует гармоничному росту общей культуры студента и его профессиональному развитию.

С.Л. Рубинштейн обращал внимание на важность творческого труда, в котором «объективная и личностная значимость деятельности могут максимально совпадать», и именно в таком труде раскрываются творческие силы личности [11, с.312]. Данная идея напрямую перекликается с задачей раскрытия индивидуальности китайских студентов-вокалистов в рамках русской вокальной школы.

Известно, что каждый голос индивидуален, а уникальность тембра зависит от анатомии, т.е., голосовые связки и резонаторная система работают у каждого студента индивидуально, делая его пение самобытным и неповторимым. И поскольку певческий звук формируется у каждого человека по-своему, то педагогу приходится опираться на психофизиологические и личностные особенности конкретного обучающегося.

Таким образом, индивидуально-деятельностный подход полностью отображает процесс развития сценического имиджа китайских студентов-вокалистов.

В процессе обучения китайских студентов – будущих вокалистов в российских музыкальных вузах эффективным представляется наличие методики, интегрирующей исполнительские дисциплины с элементами театрального искусства, сценического движения, пластики и даже живописи. Данный синтез направлен на обогащение внутренней культуры молодого певца, понимание драматического содержания музыкального произведения, расширение его вокально-исполнительских возможностей, что характеризуется как *полихудожественный подход*. Для китайских студентов, часто сталкивающихся с адаптацией к новой культурной и образовательной среде, данный подход становится особенно необходим, позволяя им более полно раскрыть свою артистическую индивидуальность. Сущность изложенного сводится к тому, что именно в рамках полихудожественного подхода уделяется особое внимание развитию сценического имиджа певца и включает в себя работу над пластикой, мимикой, жестом, что составляет визуальную составляющую концертного выступления. Как известно, российская педагогическая школа богата традициями актерского мастерства и владеет методиками, которые могут быть успешно адаптированы для вокалистов. Знакомство с основами театральной импровизации, изучение принципов построения драматургии, развитие навыков сценического взаимодействия способствует развитию целостного сценического образа, в частности, сценического имиджа вокалиста.

В современных педагогических и музыковедческих исследованиях (Пэн Иньлай, Чжоу Юйхан, Цао Шули, Ху Манли и др.) полихудожественный подход трактуется как интегративная технология, направленная на синтез различных видов искусств для преодоления этнокультурных барьеров в процессе обучения китайских студентов-вокалистов.

Содержательный анализ диссертаций и научных статей подтвердил, что данный подход основывается на следующих аспектах:

1. *Интеграция смежных искусств*. Обучение вокалу не ограничивается только работой над голосом и репертуаром, а дополняется элементами хореографии, сценического движения, актерского мастерства, живописи и литературы. Представленные элементы помогают студентам-вокалистам глубже понять эмоционально-образное содержание произведения через различные сенсорные каналы.

2. *Культурологический диалог* как процесс сближения двух разных музыкальных традиций – китайской национальной оперы (пекинская опера, кунцюй) с её специфическим пением и эстетикой, и европейской академической школы *bel canto*, принятой в российской

вокальной школе, в связи с чем, полихудожественные методы позволяют находить общие выразительные средства между этими системами.

3. *Развитие межсенсорного восприятия*. Использование визуальных (живопись, архитектура) и пластических (танец, жест) образов при разучивании музыкального материала способствует формированию у китайского вокалиста более объемного художественного мышления и предотвращает формальное заучивание нотного текста.

4. *Снятие психических зажимов*. Для китайских студентов часто характерна высокая тревожность из-за языкового барьера и разницы в менталитете, поэтому опора на невербальные виды искусства (рисунок образа героя, создание коллажа к романсу, импровизационное движение) снижает страх перед публичным выступлением и облегчает процесс самовыражения на русском языке.

5. *Комплексный метод погружения* базируется на сочетании технических упражнений с широким культурным контекстом, что позволяет китайскому студенту быстрее адаптироваться к российской вокально-исполнительской школе [12; 13].

В рамках исследуемого вопроса, дополним, что полихудожественный подход позволяет китайскому студенту перевести незнакомую европейскую музыкальную лексику на язык понятных ему кодов. Например, чтобы понять широту мелодии в романсе П.И. Чайковского, студенту можно предложить изучить русские пейзажные полотна И.И. Левитана, а для осмысления сложной ритмики С.В. Рахманинова следует обратиться к пространственной организации классической китайской каллиграфии. В итоге, абстрактные музыкальные задачи обретают визуальный и смысловой фундамент, что значительно ускоряет процесс адаптации вокалистов к новой академической среде. В данном аспекте, тело как инструмент сценического действия, также требует применения методов сценического движения, танцевальной ритмики и релаксации для снятия мышечных зажимов.

Некоторые ученые в процессе профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов предлагают организационные решения в использовании смежных дисциплин. Так, Лу Хуачжао среди значимых задач художественного образования студентов обозначает задачу «полихудожественного развития личности студента, которое возможно, прежде всего, при комплексном изучении разных видов искусств, при опоре на их синтез, а не разъединение» [14]. И далее автор предлагает использовать интеграцию с театральной педагогикой, включая в программу дисциплин по сценическому мастерству и речи для развития артистизма.

На создание полихудожественной среды указывает А.А. Шалаева, предлагая организацию концертов, сочетающих музыку с каллиграфией, чайными церемониями и другими видами искусства для погружения в культуру [15]. Кроме того, автор предлагает учитывать этнопедагогические особенности и знание педагогом основ китайского языка и менталитета для построения доверительных отношений.

Таким образом, полихудожественный подход в обучении китайских студентов в российских вузах трансформирует культурные и языковые различия в основу для творческого диалога и взаимного обогащения.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что развитие сценического имиджа китайских студентов-вокалистов в образовательном пространстве российских музыкальных вузов представляет собой многовекторную педагогическую задачу, требующую теоретического обоснования и практической разработки методологических подходов.

Анализ обширного пласта научной литературы позволяет утверждать, что решение данной проблемы возможно на основе комплексного применения культурологического, индивидуально-деятельностного и полихудожественного подходов.

Перспективами дальнейших исследований можно обозначить разработку адаптированных методик актерского тренинга для китайских студентов-вокалистов с учетом их культурного опыта и создание критериальной базы оценки сформированности их сценического имиджа в образовательном пространстве российских вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / Станиславский Константин Сергеевич, [Сергей Гиппиус]. – М.: АСТ, 2018. – 670 с.
2. Командышко, Е.Ф. Культурологический подход в исследовании истории отечественного музыкального образования / Е.Ф. Командышко, Т.В. Надолинская // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2017. – № 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.arteducation.ru/electronic-journal (дата обращения 02.07.2026).
3. Хэ, Чан. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России / Чан Хэ, Чуньлинь У, Л.В. Ясинских // Педагогическое образование в России. – 2026. – №4. – С.232-240.
4. Круглова, М.Г. Профессиональная подготовка музыканта широкого профиля как проблема современного музыкального образования // Universum: Психология и образование: электрон. науч. журн. – 2016. – №8(26). – [Электронный ресурс].– URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3466. (дата обращения : 16.06.2026).
5. Носорев, Ю.А. Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки: культурологический подход / Ю.А. Носырев // Казанский педагогический журнал. – 2009. – Вып. 1. – С. 68–74.
6. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Гальперин, П.Я. Проблема онтогенеза психики / П.Я. Гальперин // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2(8). – С. 9–13.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леоонтьев. – Москва: Академия, 2004. – 352 с.
9. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 450 с.
10. Лу, Хуачжао. Развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в процессе музыкального образования: монография / Хуачжао Лу, А.С. Петелин. – Воронеж: ВГПУ, 2019. – 192 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
12. Юе, Чэнсэнь. Педагогические условия обучения эстрадному вокалу китайских студентов в вузах России и Китая: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Москва, 2026. – 197 с.
13. Гао, Тяньли. Начальная эстрадно-джазовая подготовка вокалистов в общеобразовательных учреждениях КНР: комплексный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Москва, 2024. – 24 с.
14. Лу, Хуачжао. Полихудожественное развитие личности студента посредством синтеза музыки и изобразительного искусства / Хуачжао Лу // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (294). – С. 101–105.
15. Шалаева, А.А. Об интеграции методических принципов вокальных школ в практике зарубежных представителей вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая / А.А. Шалаева // Культура и искусство. – 2020. – №1. – С.92–98.